

Mariana Prata

Estudo das ideias e das práticas dos professores do
1º Ciclo do Ensino Básico acerca da inclusão educativa
de crianças com necessidades educativas especiais.

Tese de Mestrado em Temas de Psicologia

2009

Resumo

O objectivo geral deste estudo é contribuir para a compreensão das ideias e das percepções acerca das práticas por parte de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à inclusão educativa de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), na sala de aula. Para esse efeito inquirimos 134 professores do ensino regular, pertencentes aos 4 anos de escolaridade do 1º Ciclo, que leccionam em escolas públicas do distrito do Porto. Foi usada uma versão experimental de um questionário, construído especificamente para o efeito. De forma global, os resultados obtidos, mostram que existe uma congruência entre as ideias dos professores e as percepções que estes têm acerca das suas práticas. Verifica-se que a formação especializada em educação especial constitui um factor de influência nas ideias e nas percepções das práticas dos professores, sendo que os professores com formação revelam ideias e percepções acerca das suas práticas mais favoráveis à inclusão. Além disso, quanto mais anos de experiência em inclusão o professor tem, mais favoráveis à inclusão são as percepções que tem acerca das suas práticas. A idade do professor não aparece correlacionada nem com as suas ideias nem com as suas percepções acerca das práticas. Também se verificou que os professores dos 1º e 2º anos têm práticas menos inclusivas que os do 4º ano. A maior parte dos professores inquiridos (80%) considerou que teve sucesso na inclusão, no entanto, aqueles que consideraram que não tiveram sucesso (20%), apontaram vários factores como entraves, sendo os mais referidos a falta de tempo para a gestão de dois currículos diferentes, a falta de formação especializada, a falta de tempo por parte do professor do ensino especial e a falta de recursos.

Abstract

The main objective of this study is trying to understand the ideas and the perceptions about the practices of 1st Grade school teachers, about the inclusion of children with special needs. For that purpose we made an inquiry to 134 teachers belonging to regular public schools of the Oporto district, that give lessons to the 4 years of the 1st Grade.

It was used an experimental version of a questionnaire produced specifically for this effect. In general, the results show that there is a congruent relation between ideas and perceptions about the practices of the teachers. Furthermore, this relation extends positively in accordance to the inclusion experience of the teacher. The teachers' age doesn't appear to be correlated neither with the ideas nor with the perceptions about their practices. Another conclusion is the fact that specialized training in special needs'

area appears to be an influent factor in the ideas and the perceptions about the practices of the teachers. We also conclude that teachers of the 1st and 2nd years have less inclusive perceptions about their practices than the 4th year teachers. The majority of the inquired teachers (80%) considered that they had success on the inclusion process, nevertheless the ones who considered themselves unsuccessful (20%) pointed several negative factors, as the lack of time for the management of two different curricula, the lack of specialized training, the lack of time from the special education teacher and finally the lack of resources.

Resumé

L'objectif général de cet étude est contribuer pour la compréhension des idées et des perceptions sur les pratiques des professeurs du 1er Cycle, relativement à l'inclusion éducative d'enfants avec nécessités éducatives spéciales. Pour cela, on a inquis 134 professeurs des 4 années de scolarité du 1er Cycle, qui enseignent dans des établissements publics du Grand Porto. Une version expérimentale du questionnaire, construite spécifiquement pour cet effet, a été utilisée. De façon générale, les résultats montrent qu'il existe une association entre les idées des professeurs et les perceptions qu'ils ont sur ses pratiques. La formation spécialisée en éducation spéciale constitue un facteur qui influence les idées et les perceptions sur les pratiques des professeurs, indiquant que ceux qui ont formation ont des idées et des perceptions sur ses pratiques plus favorables à l'inclusion. De plus, plus d'années d'expérience en inclusion le professeur a, plus il a des perceptions sur ses pratiques favorables à l'inclusion. L'âge du professeur n'a pas de corrélation ni avec ses idées ni avec la perception sur ses pratiques. On a aussi vérifié que les professeurs des 1ère et 2ème années de scolarité ont des pratiques moins inclusives que ceux de la 4ème année. La majorité des professeurs inquis (80%) a considéré avoir eu du succès avec l'inclusion, cependant, ceux qui ont considéré qui n'ont pas eu de succès (20%) ont mentionné plusieurs facteurs comme barrières, notamment le manque de temps pour accomplir deux curricula différents, le manque de formation spécialisée, le manque de temps du professeur d'éducation spéciale et le manque de recours.

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que partilharam comigo estes meses de investigação, mostrando interesse e confiança e alentando força no trabalho realizado, em particular:

À Prof^a Dra. Ana Isabel Pinto, pela dedicação, disponibilidade, empenho e interesse que sempre demonstrou para que este estudo pudesse ser concretizado.

À Dra. Ana Madalena, Dra. Catarina Grande e Dra. Joana Cadima pela disponibilidade demonstrada em ajudar e pelas dúvidas que resolveram ao longo destes meses de investigação.

Aos professores que mostraram disponibilidade em colaborar neste projecto, respondendo ao questionário.

A todos os meus amigos, pela partilha deste projecto.

A toda a minha família, em particular aos meus pais, irmão, e avô pelo incentivo e força que me deram ao longo destes meses para levar adiante este trabalho.

Porto, 27 de Maio de 2009

Mariana Prata

Índice

Introdução.....	página 1
-----------------	----------

Capítulo I - Modelos explicativos do desenvolvimento humano e da aprendizagem

1.O modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner.....	página 4
2.O modelo transaccional de Sameroff.....	página 6

Capítulo II - Conceitos de necessidades educativas especiais e educação inclusiva

1.Conceito de necessidades educativas especiais.....	página 9
2.Conceito de educação inclusiva.....	página 11
2.1.Da exclusão à inclusão.....	página 11
2.2.A Declaração de Salamanca e os princípios de uma abordagem inclusiva da educação.....	página 13
2.3.A prática da inclusão: estratégias eficazes a nível da escola.....	página 14
2.4.Práticas de sala de aula inclusivas.....	página 17
2.5.Inclusão: realidade ou utopia?.....	página 17

Capítulo III – O estado da arte

1.Perspectiva histórica dos aspectos legislativos sobre necessidades educativas especiais.....	página 20
1.1.A legislação a nível internacional.....	página 20
1.2.O caso português.....	página 22
2.Estudos acerca da inclusão educativa.....	página 26
2.1.Estudos portugueses.....	página 28

Capítulo IV – Estudo: Ideias e práticas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da inclusão educativa de crianças com necessidades educativas especiais

1.Introdução.....	página 32
2 .Método.....	página 32
2.1.Participantes.....	página 32
2.2.Medida e recolha de dados.....	página 34
2.2.1.Instrumento de medida.....	página 34
2.2.2.Recolha de dados.....	página 36
2.3.Análise de dados.....	página 37

3.Resultados.....	página 39
3.1.Análise de validade de constructo.....	página 39
3.2.Teste de normalidade da distribuição.....	página 41
3.3.Estatística descritiva.....	página 41
3.4.Resultados relativos às questões de investigação.....	página 42
4.Discussão.....	página 46
Conclusão e implicações para futuras investigações.....	página 50
Referências bibliográficas.....	página 53

Anexos

Anexo I - Características demográficas dos participantes

Anexo II - Questionário “Ideias e Práticas dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da Inclusão Educativa de Crianças com Necessidades Educativas Especiais”

Anexo III - Descrição das escalas e sub-escalas com base conceptual

Anexo IV - Resultados

Introdução

A escola, como microssistema educativo (Bronfenbrenner, 1979), tem uma importância fulcral na formação e na vida das crianças. De facto, trata-se de um contexto intencionalmente concebido para influenciar o comportamento dos alunos (Bairrão, 1995). Hoje em dia, o sistema de ensino português encontra-se em reestruturação, estando na ordem do dia a questão da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) nas turmas do ensino regular. De facto, desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que se preconiza que as crianças e jovens com NEE devem ter acesso à escola regular, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades. Assim, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, de forma a criar comunidades abertas e solidárias, constituindo sociedades inclusivas e atingindo a educação para todos. De acordo com Pereira (1998, citado por Calado), a inclusão de crianças com necessidades especiais na escola local é uma componente essencial para garantir uma vida de desenvolvimento e realização na família e na comunidade.

Esta mudança na ideologia educativa implica uma mudança de paradigma, que se tem vindo a reflectir em práticas implementadas nos últimos anos. De facto, o que sucedia no panorama educativo português, até muito recentemente, era a separação entre as crianças que conseguiam aprender os conteúdos do dito “currículo comum” e aquelas que, por variadas razões, não eram capazes de aprender esses mesmos conteúdos. Hoje em dia, a realidade é bem distinta. O desafio que se coloca a toda a comunidade educativa é precisamente o de fazer com que as crianças com e sem dificuldades a nível académico, convivam na mesma turma, partilhem experiências e evoluam nas suas aquisições, cada uma a seu ritmo e de acordo com as suas capacidades.

Na realidade, esta reestruturação, que visa fazer da escola um sistema inclusivo, veio trazer inúmeros desafios para toda a comunidade escolar, nomeadamente para os professores do ensino regular que, na maior parte dos casos, são quem tem um contacto mais prolongado com as crianças na instituição de ensino. De acordo com o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE, 2003), a inclusão depende das atitudes dos professores face aos alunos com necessidades especiais, da sua capacidade para melhorar as relações sociais, das suas formas de percepcionar as diferenças na sala de aula e da sua capacidade para gerir eficazmente essas

diferenças. É o professor que tem que implementar a inclusão na sua prática diária e ele é o factor decisivo. Obviamente que o que os professores fazem depende da sua formação, das suas experiências, das suas convicções e da sua atitude, bem como das condições da sala de aula e dos factores exteriores à escola. Além disso, nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam.

O interesse por investigar esta temática encontra-se profundamente relacionado com as minhas vivências profissionais. De facto, no exercício da profissão de psicóloga educacional, lido diariamente com escolas e com a realidade da inclusão, sendo várias as questões e os desafios que ela coloca a toda a comunidade educativa. Como já foi mencionado acima, e também de acordo com Porter (1997), o professor do ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com NEE; logo, importa explorar as suas concepções e práticas acerca da inclusão. Se é com eles que estas crianças passam a maior parte do tempo quando estão na escola, então torna-se fundamental perceber as suas ideias, as suas práticas, para que as crianças possam ter o melhor aproveitamento possível, estando incluídas numa turma do ensino regular.

O presente trabalho organiza-se em quatro capítulos, sendo:

Capítulo I - abordagem dos modelos explicativos do desenvolvimento humano e da aprendizagem, nomeadamente o modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner e o modelo transaccional de Sameroff.

Capítulo II – perspectiva história acerca dos conceitos de necessidades educativas especiais e de educação inclusiva.

Capítulo III – referência aos aspectos legislativos internacionais e nacionais relacionados com as NEE, bem como a estudos acerca da inclusão.

Capítulo IV – estudo sobre as ideias e percepções acerca das práticas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais.

Conclui-se o estudo com uma reflexão final acerca do processo de investigação, dos resultados obtidos bem como das suas implicações.

Capítulo I

Modelos explicativos do desenvolvimento humano e da aprendizagem

Numa primeira parte deste trabalho, julgou-se importante abordar alguns modelos explicativos do desenvolvimento humano e da aprendizagem. De facto, estes dois conceitos vão ser referidos ao longo do estudo, sendo por isso fundamental mencionar algumas abordagens desenvolvimentais. Assim, optou-se por referir os modelos de Bronfenbrenner (1995) e de Sameroff (1995), uma vez que constituem perspectivas contextualistas, sistémicas e interaccionistas do desenvolvimento e da aprendizagem.

1. O modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1995) constitui uma reorientação do seu modelo ecológico do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979), concebido duas décadas antes. Trata-se de uma concepção sistémica, interaccionista e dinâmica, segundo a qual o indivíduo é considerado no âmbito das interações que estabelece em contexto, considerando as influências mútuas de variados contextos, a diferentes níveis. As componentes fundamentais deste modelo são os processos, a pessoa, os contextos ambientais e o tempo. Assim, de acordo com Bronfenbrenner, “o desenvolvimento humano ocorre através de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexa, entre um organismo humano biopsicológico activo e em evolução, e as pessoas, objectos e símbolos do seu meio imediato. Para ser eficaz, a interação deve ocorrer numa base regular e por períodos de tempo extensos. Estas formas regulares de interação no ambiente imediato são os processos proximais” (Bronfenbrenner, 1995, p.620).

Deste modo, os processos proximais são os motores primários de produção do desenvolvimento e constituem os mecanismos de interação entre o indivíduo e o ambiente, sendo afectados simultaneamente pelas características da própria pessoa e do contexto. Para existir desenvolvimento e aprendizagem, estes processos deverão apresentar um carácter bi-direccional, um grau de complexidade crescente e alguma regularidade temporal.

Assim, de acordo com a abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, o indivíduo não é considerado isoladamente, sendo perspectivado em interação com o seu contexto social e cultural. As características do indivíduo são encaradas como precursoras e produtoras do desenvolvimento, uma vez que têm a capacidade de influenciar a emergência e a operatividade dos processos proximais. As características da pessoa, de acordo com este modelo, são definidas como forças, recursos e pedidos. As forças constituem disposições comportamentais que podem ser geradoras ou perturbadoras do desenvolvimento, como a curiosidade ou a distractibilidade. Os recursos, apresentam um cariz mais biológico constituindo condições limitativas (ex:

deficiência física) ou facilitadoras (ex: competências) do desenvolvimento. Os pedidos são características do indivíduo que vão provocar determinadas respostas no ambiente.

Relativamente à dimensão do contexto, ela é considerada fundamental. De facto, o desenvolvimento é sempre encarado tendo em conta os vários ambientes do ecossistema do indivíduo. Bronfenbrenner (1995) propõe um modelo de hierarquia de sistemas onde estes se organizam de forma concêntrica, sendo que no centro se encontra a criança. Deste modelo, fazem parte o microsistema, que consiste no contexto mais imediato da criança, sendo constituído pelos locais onde ela vive, pelas pessoas com quem interage e pelas actividades que desenvolvem em conjunto. Seguidamente, existe o mesossistema, que integra as relações entre os vários microsistemas. O nível seguinte é o exossistema que é constituído pelos contextos em que a criança não participa directamente mas que vão influenciar o seu desenvolvimento, sendo um exemplo clássico, o trabalho dos pais. O nível macrosistémico é formado pelos sistemas político, ideológico, económico, social que, por sua vez, vão influenciar o indivíduo através de processos mais distais.

Neste seu modelo, Bronfenbrenner (1995) introduz a dimensão temporal, a nível do microtempo, que considerando a importância da continuidade ou descontinuidade dos processos proximais. Além disso, refere a existência do mesotempo, que está relacionado com a maior ou menor periodicidade da acção dos processos proximais e do macrotempo que se refere às mudanças intra e inter-geracionais.

Deste modo, a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1995), ao considerar o indivíduo e o contexto como entidades que interagem com base em processos proximais, traz uma nova perspectiva para o campo das NEE. Um bom exemplo de uma operacionalização deste paradigma na abordagem da funcionalidade e da incapacidade humanas, foi a elaboração de um novo modelo classificatório da funcionalidade humana – a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2001), que passou a considerar os factores ambientais como determinantes fundamentais para a funcionalidade do indivíduo, deixando esta de ser considerada como uma característica do próprio indivíduo. De acordo com este paradigma, a criança interage com as características do meio, as quais vão facilitar ou constituir uma barreira para o seu desenvolvimento. Assim, a deficiência e a incapacidade passam a ser vistas como conceitos multidimensionais, com base na interacção entre factores relativos ao indivíduo e características dos seus contextos ambientais mais próximos e mais distais.

2. O modelo transaccional de Sameroff

O modelo transaccional (Sameroff, 1995; Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 2000), tal como a abordagem bioecológica, perspectiva o desenvolvimento de acordo com um enquadramento ecológico, dinâmico e sistémico. O comportamento resulta, assim, dos efeitos mútuos do ambiente na criança e da criança no ambiente, sendo que se verifica a intervenção de diversos factores reguladores. De acordo com esta abordagem, o contexto onde o desenvolvimento ocorre é tão importante quanto as características da criança, na determinação do desenvolvimento.

Além disso, um estudo longitudinal levado a cabo por Sameroff e colaboradores, Rochester Longitudinal Study (1999, 2000), confirma a existência de uma certa continuidade ambiental, uma vez que as experiências ambientais não são independentes das características da criança. Deste modo, a aparente continuidade no comportamento e competências da criança ao longo do tempo, poderá resultar da continuidade das experiências no seu ambiente, ao longo desse mesmo tempo. Esta estabilidade dos ambientes de desenvolvimento é especialmente relevante nos casos da existência de factores de risco. Também o desenvolvimento biológico apresenta uma certa continuidade, determinada parcialmente pelas competências de auto-regulação da criança.

De acordo com o modelo transaccional, existem vários sistemas reguladores do desenvolvimento, sendo este produto das transacções entre o fenótipo (a criança), o mesótipo (a organização das experiências externas, que engloba os subsistemas parental, familiar e cultural) e o genótipo (a organização biológica). Deste modo, a regulação do desenvolvimento opera através de códigos, nomeadamente os códigos individual, familiar e cultural dos pais. A experiência da criança é assim determinada quer pelos pais, pelos seus valores, crenças e personalidade, quer pelos padrões de interacção familiar e história transgeracional, quer ainda pelos valores e normas de socialização prevalecentes na cultura (Sameroff & Fiese, 2000).

Existem ainda os processos reguladores da interacção que ocorrem em diferentes níveis do mesótipo, nomeadamente as macro-regulações, as mini-regulações e as micro-regulações. As macro-regulações são partilhadas pelos membros de uma cultura e implicam alterações substanciais na experiência das crianças que se prolongam por períodos de tempo longos, como a entrada para o jardim-de-infância e para a escola primária. As mini-regulações ocorrem diariamente no sistema familiar e dependem do código familiar, como por exemplo, a educação prestada à criança no seio do ambiente familiar. As micro-regulações constituem os

padrões momentâneos de interacção entre pais e criança, como por exemplo, o sorriso da mãe para o bebé. Estes níveis de regulação estão em permanente transacção entre si (Sameroff & Fiese, 2000).

Assim sendo, o modelo transaccional também constitui uma abordagem sistémica do desenvolvimento, salientando as propriedades sistémicas que caracterizam os factores de continuidade do comportamento da criança. Este é determinado por uma multiplicidade de factores reguladores que actuam em diversos níveis da sua ecologia. Os processos implicados são representados nos códigos familiares e símbolos culturais e são postos em prática nas interacções familiares e sociais (Sameroff & Fiese, 2000).

Capítulo II

Conceitos de necessidades educativas especiais e educação inclusiva

1. Conceito de necessidades educativas especiais

Uma vez que o presente estudo se centra na problemática de crianças com NEE e na inclusão educativa, importa primeiramente esclarecer estes conceitos.

O termo necessidades educativas especiais surgiu pela primeira vez no Reino Unido, com a publicação do Warnock Report em 1978. Este relatório foi apresentado por um comité presidido por Mary Warnock que tinha por objectivo reavaliar o atendimento aos deficientes no Reino Unido. Os resultados demonstraram que 20% das crianças apresenta NEE em algum período da sua vida escolar, no entanto, esta não é a proporção de deficientes. Assim, a partir destes dados, propõe-se o conceito de NEE, que, tal como o nome indica, se manifestam no âmbito educativo, ou seja, as NEE não ocorrem apenas em pessoas com condições de deficiência. É também de mencionar que o conceito de NEE surgiu em substituição do termo “educação especial” que remetia para uma classificação dos alunos em categorias, baseada em decisões de foro médico. Na verdade, de acordo com esta perspectiva, o que acontecia era a segregação das crianças com deficiência numa turma de educação especial, que funcionava à parte dentro da escola regular. Assim, baseando-se em testes de Quociente Intelectual e noutras classificações psicométricas, separavam-se estas crianças das ditas normais, sendo que o apoio educativo que lhes era fornecido não era o mais adequado, na medida em que eram privadas do convívio com os seus pares que não apresentavam tal problemática (Bairrão, 1998).

Contudo, a designação de NEE só foi adoptada e redefinida em 1994, aquando da Declaração de Salamanca, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem, incluindo tanto crianças com deficiência como as chamadas sobredotadas, bem como crianças de rua ou em situação de risco, as que trabalham, as pertencentes a minorias étnicas ou culturais, crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de comportamento ou de ordem emocional (Bairrão, 1998).

Nos anos 80 e 90, alguns autores começam a referir-se ao conceito de NEE como discriminador e controverso, afirmando que tende a fixar as atenções exclusivamente nas crianças, esquecendo outros factores ligados à escola e a aspectos sociais e políticos mais vastos. Surge a questão das necessidades serem dos alunos ou da escola que não é capaz de as resolver. De acordo com Wedell (1983), uma criança é sinalizada como tendo NEE quando existe um desfaseamento entre o seu nível de comportamento ou realização e o que dela se espera. Deste

modo, são as crianças que, de alguma forma, não preenchem as expectativas em termos daquilo que deveriam ser capazes de fazer de acordo com a sua idade cronológica, colocando a questão de saber se os conteúdos curriculares deverão ser ou não os mesmos para estas crianças (Bairrão, 1998).

No panorama português, foi somente na década de 90, que esta designação apareceu pela primeira vez na legislação referente à educação especial, nomeadamente com o *Decreto-lei 319-91*. Este constituiu uma mudança conceptual na forma de perspectivar esta problemática, explicitando entre os princípios orientadores do Ministério da Educação “a substituição da classificação em diferentes categorias, baseadas em decisões de foro médico, pelo conceito dos alunos com necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos”. Esta nova concepção pretendia ser mais ampla, menos discriminatória, mais flexível, veiculando a ideia de um continuum de necessidades educativas. Deste modo, a tradicional resposta dicotómica, classe especial vs classe regular, foi ultrapassada, levando à criação de um leque de recursos e de opções de ensino, integrados no sistema geral de educação, de modo a responder às necessidades de cada criança. Além disso, facilmente se depreende que a par do continuum das necessidades educativas específicas, existe também um continuum de medidas educativas especiais (Bairrão, 1998).

Nos últimos anos, chegou-se à unânime conclusão da urgência em promulgar uma nova lei, mais actual, e de acordo com as novas políticas internacionais acerca da educação especial. Além disso, uma das críticas apontadas à lei existente prendia-se com a definição, pouco clara, do conceito de necessidades educativas especiais. Como está referido no documento “Necessidades Educativas Especiais”, elaborado pelo Ministério da Educação (2005), o conceito de necessidades educativas especiais tem em Portugal contornos fluídos e não parece ser percepcionado exactamente da mesma forma pelo conjunto dos agentes envolvidos.

Assim surgiu, recentemente, o *Decreto-lei 3/08* que legisla o domínio da Educação Especial e define o seu âmbito de aplicação às crianças e jovens que têm “alterações estruturais e funcionais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios necessitando, por isso, da mobilização de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial.” Esta nova designação é referida como tendo por referencial teórico o modelo biopsicossocial, e como perspectivando a deficiência enquanto conceito multidimensional, segundo o qual as estruturas e as funções do corpo, as actividades e a participação, bem como os factores contextuais, interferem

conjuntamente no funcionamento de um dado indivíduo. No entanto, a legislação limita a definição de incapacidade elegível para serviços de educação especial, a uma única dimensão do modelo (funções e estruturas do corpo), restringindo a elegibilidade a problemáticas centradas na criança, tendo estas de ser de carácter permanente. Tudo isto parece contraditório com o próprio modelo que lhe serve de base, bem como com as anteriores concepções que referiam um continuum, tanto a nível da definição de NEE como dos recursos disponíveis para lhes dar resposta.

A Organização Mundial de Saúde (2001) propôs-se criar uma classificação que permitisse precisamente classificar a funcionalidade dos indivíduos de acordo com a interacção entre factores a estes três níveis: funções e estruturas do corpo, actividades e participação e factores ambientais. Assim surgiu a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que operacionaliza, como já foi referido, uma perspectiva sistémica e transaccional do desenvolvimento.

Esta classificação vem na sequência de uma distinção já anteriormente estabelecida por Wood (Wood, 1980, citado por Curso CIF-CJ) entre três conceitos associados:

- deficiência, que reflecte a perturbação ao nível do órgão ou de uma função que ele desempenhe.
- incapacidade, que reflecte as consequências das deficiências em termos de desempenho e actividade funcional do indivíduo.
- desvantagem, que inclui aspectos referentes à adaptação do indivíduo, como resultado da incapacidade, na sua interacção com o meio.

2. Conceito de educação inclusiva

2.1. Da exclusão à inclusão

As políticas educativas e as concepções sociais relativamente à criança com NEE foram evoluindo ao longo dos tempos reflectindo mudanças nas crenças diferenciadas acerca das capacidades destas crianças e consequentemente relativamente à forma de as educar. De facto, numa primeira fase, que durou até meados do século XX, a atitude generalizada consistia no “esconder e esquecer” estas crianças, pois achava-se que elas não possuíam quaisquer competências, segregando-as assim de qualquer possibilidade de educação formal. Posteriormente, nos anos 50 e 60, passou-se à fase do “despistar e segregar”, sendo o modelo médico que prevalecia para diferenciar as crianças que eram passíveis de serem educadas e aquelas que, por não apresentarem um diagnóstico que não lhes conferia um estatuto dito “normal”, deveriam ser segregadas para instituições especializadas. Estas

instituições não estabeleciam ligações com as escolas de ensino regular, e não existia portanto, a nível da instituição escolar, qualquer contacto entre a criança “normal” e a criança com NEE. Numa fase subsequente, nos anos 70, a visão educativa passa a ser a integrativa (Cruz & Leal, 1997). De facto, integração e inclusão são dois termos que facilmente se confundem e muitas vezes são mesmo usados arbitrariamente, sem distinção de significado. No entanto, estes conceitos não apresentam o mesmo sentido, sendo que a inclusão designa um processo global, e é um conceito mais recente, que reflecte uma evolução relativamente ao conceito anterior, a integração. Importa assim clarificar estes conceitos que acompanham o evoluir da ideologia educativa e social, relativamente à educação da criança com NEE (Correia, 1999). Assim, o conceito de integração baseia-se no reconhecimento do direito de todas as crianças frequentarem a escola regular e a sua prática concretiza-se na colocação na escola, não estando muitas vezes articulada com a integração social e académica. Deste modo, a integração encontra-se bastante associada à “normalização”, tratando-se de um processo através do qual as crianças são apoiadas para lhes permitir a participação nos programas das escolas (ibd.).

Um dos enquadramentos legislativos que postula a integração é a Public Law 94-142 “The Education for All Handicapped Children Act”, aprovada pelo Congresso dos EUA em 1975. Esta lei veio preconizar entre outros, o direito à educação pública e gratuita para todas as crianças com NEE e à colocação no meio menos restritivo possível que satisfaça as suas necessidades educativas (Correia, 1999). O autor refere, contudo, que de acordo com o Comité Fish, organizado em 1985, a integração é frequentemente confundida com colocação física e discutida em termos de situações específicas, em vez de ser discutida em termos dos estilos de vida totais das crianças. O conceito de integração como processo dinâmico, é assim mais difícil de alcançar. Surge assim uma nova ideologia, a inclusão, que tem precisamente em consideração esse processo dinâmico. Esta nova concepção educativa surge nos anos 90 e sugere a vontade de reestruturar os programas de modo a responder à diversidade dos alunos que frequentam as escolas. Já não é a criança que tem de se adaptar à escola, mas a instituição escolar é que deve adaptar-se à criança. Na realidade, a integração procurou sobretudo o ajustamento do espaço físico no qual a aprendizagem decorre, e a inclusão centra-se essencialmente no ajustamento das estratégias educativas às necessidades de aprendizagem de cada criança, individualmente considerada (Correia, 1999).

2.2. A Declaração de Salamanca e os princípios de uma abordagem inclusiva da educação

É com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) e respectivo Enquadramento da Acção que o conceito de inclusão toma visibilidade a nível internacional, começando a delinear-se soluções e estratégias para implementar nas escolas regulares esta nova abordagem educativa. Na verdade, já alguns anos antes de ser elaborada esta declaração, existiam movimentos que preconizavam a filosofia inclusiva, nomeadamente nos EUA, em 1986, o movimento denominado “Regular Education Initiative” protagonizado pela Secretária de Estado para a Educação Especial, que defendia “a adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente”.

De facto, a Declaração de Salamanca foi adoptada no Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado pelo Governo de Espanha, em colaboração com a UNESCO, e tendo a participação de 92 países e 25 organizações internacionais. Esta declaração vem lançar os princípios-base para a denominada educação inclusiva ou educação para todos, constituindo um consenso a nível mundial sobre uma nova política educativa. A Declaração de Salamanca vem reafirmar o direito à educação de todos os indivíduos, preconizado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, bem como o direito a que a educação das pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo, postulado pelas Nações Unidas, em 1993, nas Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. De acordo com a Declaração de Salamanca, “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos, e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (UNESCO, 1994, p. 21). A pedagogia de uma escola inclusiva deve estar assim centrada na criança, adaptando-se às suas necessidades, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas relativamente ao ritmo e natureza do processo educativo. Segundo Correia (1997), o aluno e consequentemente a promoção do seu desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal, deve estar no centro das atenções da escola,

da família, da comunidade e do Estado. Além disso, “a escolarização de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de uma forma permanente – deve considerar-se como uma medida excepcional” (UNESCO, 1994, p.21). De facto, existem situações em que as características e as necessidades da criança exigem modalidades de atendimento alternativas. No entanto, qualquer proposta de atendimento que implique a saída da criança com NEE da classe regular, deve apenas ser realizada quando o sucesso escolar não é atingido mesmo com apoio e serviços suplementares. A inclusão deve ser, assim, vista como um conceito flexível, permitindo que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exigir. De facto, a inclusão deve admitir um contínuum educacional que abranja a inclusão total, a moderada e a limitada, tendo sempre em conta o meio o menos restritivo possível.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) postula, ainda, que “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptica relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (p.10).

2.3. A prática da inclusão: estratégias eficazes a nível da escola

Porter e Stone (1997) abordam algumas estratégias que se revelaram eficazes e fundamentais na prática de uma educação inclusiva. Na realidade, estas foram implementadas em escolas no Canadá, em New Brunswick, durante 12 anos, tendo-se revelado um exemplo de sucesso.

Os autores referem ainda a existência de seis estratégias necessárias para se poder criar uma comunidade escolar inclusiva, sendo elas: (1) equipas centradas na escola; (2) um novo papel para o professor de educação especial; (3) enfoque em novas estratégias de ensino: o ensino por níveis diferenciados; (4) o desenvolvimento/formação da equipa; (5) orientação para a resolução de problemas; (6) um programa orientador.

Relativamente à estratégia de criação de equipas centradas na escola, que preste serviços aos alunos, trata-se de um apoio indirecto que é dado ao professor do ensino regular por uma série de profissionais (professor de apoio, director da escola, outros professores, psicólogos..), no sentido de o ajudar a resolver os problemas que

tem na sala de aula. Cabe a esta equipa elaborar, de forma colaborativa, estratégias e planos adequados a cada aluno, que depois o professor implementará.

No que se refere ao novo papel atribuído ao professor de educação especial, este toma uma nova denominação, o de professor de métodos e recursos, tendo a função de consultor de apoio junto do professor do ensino regular, ajudando-o a desenvolver estratégias e actividades que favoreçam a inclusão e não tanto a de ensinar directamente ao aluno.

No que respeita a estratégia de ensino por níveis diferenciados, trata-se de um modelo de ensino mais adaptado à diversidade e heterogeneidade existentes nas classes inclusivas e que pressupõe que diferentes alunos podem não aprender o mesmo conceito da mesma forma e ao mesmo tempo. No ensino por níveis diferenciados há que, primeiramente, determinar os conceitos a apreender numa determinada unidade de ensino. Seguidamente, é necessário seleccionar um método de apresentação da informação, um método para exercitar os conceitos e por fim, uma metodologia de avaliação dos conhecimentos adquiridos.

No que concerne o desenvolvimento/formação dos elementos da equipa, é essencial que os professores participem em seminários, conferências, formações, no sentido de actualizarem os seus conhecimentos, com vista a uma prática eficaz.

Em relação à orientação para a resolução de problemas, o facto é que o desafio da implementação de estratégias inclusivas traz algumas dificuldades. Assim, no dia-a-dia de gestão da classe, surgem sempre problemas, com os quais os professores podem não conseguir lidar sozinhos. A filosofia de resolução de problemas pode passar por uma equipa formada por professores da própria escola que se ajudam mutuamente nas várias dificuldades que forem surgindo, permitindo uma resolução rápida, em colaboração, dirigida, mas sempre implementada pelo próprio professor.

Relativamente à existência de um programa orientador, voltado para o desenvolvimento do aluno, é de salientar que este deverá ser posto em prática por uma equipa e não apenas pelo psicólogo. Este programa inclui um currículo, onde constam as competências a serem adquiridas pelo aluno, um plano individual, que inclui planos de transição mas também outras formas de desenvolvimento pessoal, serviços de apoio ao aluno e um sistema de apoio.

Porter e Stone (1997), a partir desta abordagem educativa inclusiva vivenciada em New Brunswick, no Canadá, refere que a sua implementação vem trazer inúmeros

desafios, nomeadamente nas concepções acerca dos objectivos da educação, dos processos educativos e dos modelos de ensino, sendo que todos os agentes educativos envolvidos neste processo precisam de ser apoiados. Contudo, apesar de todos os desafios, a sua implementação, vale a pena empreendê-la, pois esta abordagem educativa traz vantagens para todos os agentes envolvidos. De facto, se tivermos em conta as crianças com NEE, o contacto com os seus pares “normais”, permite-lhes uma exposição a modelos de comunicação e linguagem adequados, bem como a possibilidade de estabelecerem relações sociais com outros alunos, sendo que, em comparação com a situação de frequência em escolas de ensino especial, parecem estar mais felizes, mais interessados em actividades e interacções e falarem mais. Para os alunos ditos “normais”, as vantagens da inclusão também são várias, permitindo-lhes o acesso a serviços e apoios, antes exclusivos daqueles que apresentavam NEE, bem como uma atenção especial, por parte dos professores, às necessidades individuais de cada um. Os pais destas crianças também referem que eles se tornaram mais tolerantes, aceitando as diferenças dos seus colegas. Do ponto de vista dos professores, estes também saem enriquecidos com este desafio, aumentando os conhecimentos, experiência e modificando as suas crenças acerca da educação (Porter & Stone, 1997).

Um outro autor, Ainscow (1995), também sugere algumas estratégias, quer a nível do professor, quer ao nível da escola, que favorecem a prática de uma escola inclusiva. Para este autor é essencial encontrar meios de organizar as escolas e as salas de aula, de modo a que todas as crianças tenham sucesso na aprendizagem.

De facto, a inclusão é um desafio que vem implicar mudanças a vários níveis, nomeadamente uma reorientação dos recursos e dos esforços, de modo a transformar as organizações que estão estruturadas no sentido de manter o *status quo*, em novas formas de trabalhar que apoiem actividades orientadas para o aperfeiçoamento. De acordo com Ainscow, alguns factores parecem contribuir para esta mudança nas escolas, no sentido de as tornar em comunidades inclusivas, nomeadamente: (a) a existência de uma liderança eficaz, distribuindo o poder pela comunidade educativa; (b) o envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; (c) uma planificação realizada colaborativamente; (d) a existência de estratégias de coordenação; (e) a consideração dos benefícios da investigação e da reflexão; (f) uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa. Este último factor é alvo de particular reflexão, pois de acordo com Ainscow, trata-se de um ponto essencial para a existência de uma prática inclusiva nas salas de aula. É necessário que os professores sejam capazes de mudar as suas concepções baseadas nas incapacidades dos alunos com dificuldades na aprendizagem para que

estes sejam vistos como potencialmente activos e capazes. Assim, a valorização profissional dos professores passa pelo facto de estes considerarem novas oportunidades, bem como pelo apoio à experimentação e reflexão.

2.4. Práticas de sala de aula inclusivas

De acordo com o relatório elaborado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (AEDNEE, 2003), a partir de um estudo que englobou 15 países europeus, as práticas de sala de aula que contribuem para uma educação inclusiva são: (a) o ensino cooperativo, ou seja, a cooperação entre professores e entre estes e outros profissionais na definição de estratégias e no planeamento de aulas para uma sala inclusiva; (b) a aprendizagem cooperativa, ou seja, a tutoria de pares, sendo que aqueles mais capazes numa dada matéria, ajudam os que têm mais dificuldades; (c) a resolução cooperativa de problemas, ou seja, a fixação de regras e de limites conjuntamente com os alunos, o que ajuda a resolver os problemas de comportamento; (d) a organização de grupos heterogéneos, que significa misturar diferentes alunos com diferentes níveis de competência; (e) o ensino efectivo, ou seja, todo o ensino deve ser baseado no Currículo Comum, nomeadamente, a construção dos Programas Educativos Individuais.

Uma outra conclusão interessante abordada neste estudo da AEDNEE é o facto de os professores referirem os alunos com problemas de comportamento, sociais e/ou emocionais como os mais desafiadores no exercício de uma prática educativa em contextos inclusivos. Além disso, o ensino diferenciado é também citado como o maior desafio que eles sentem na sua prática, sendo que os professores consideram também que o que é bom para os alunos com NEE, é bom para todos os outros.

2.5. Inclusão: realidade ou utopia?

Apesar de a inclusão ser um conceito com sensivelmente uma década de história e ter portanto uma prática de implementação nas escolas e na sociedade ainda pouco amadurecida, muito se tem discutido acerca da sua real concretização. Vários autores parecem concordar que a sua eficácia se encontra estreitamente relacionada com um nível de transformações mais amplo, na esfera social, política e ideológica que se repercutirão na esfera educativa. Quer isto dizer, que para que a inclusão seja uma prática vivenciada nas escolas, é necessário que a comunidade educativa mude as suas concepções acerca da capacidade de aprendizagem das

crianças com NEE, acerca da deficiência, dos objectivos educativos, das estratégias e dos métodos de ensino. Tal como refere Wang (1997), para se conseguir a equidade educativa são necessárias grandes transformações, nomeadamente na forma como se perspectivam as diferenças entre alunos, os objectivos da educação básica e secundária, bem como o processo de organização das escolas. Além disso, muitas vezes, a implementação dos programas que promovem a equidade educativa é dificultada por barreiras programáticas, administrativas, fiscais e relativas às atitudes que continuam a prejudicar as escolas. O principal desafio consiste, assim, na coordenação entre recursos e resultados. É certo que todas estas mudanças exigem tempo, mas tem-se vindo a constatar que são possíveis, sendo alguns países exemplos concretos relativamente à eficácia destas práticas, nomeadamente o Canadá, os EUA, o Reino Unido.

De acordo com Lopes (2007), a inclusão passou a ser, no nosso país, um termo repetido de forma obsessiva e imperativa nos meios educativos, mas que na prática muito pouco corresponde à sua real definição. De acordo com este autor, ainda que a culpa possa ser “dos professores que não a querem apoiar”, “das direcções das escolas que estão mais preocupadas com os bons alunos”, “do Ministério da Educação que não fornece os meios indispensáveis”, etc, cabe perguntar se algum dia será de outra forma, mesmo que haja a melhor das vontades.

Alguns autores referem que persistem alguns dilemas relacionados com as práticas inclusivas, para os quais ainda não existem respostas concretas. Correia (1999) menciona precisamente alguns desses dilemas que a inclusão vem trazer: (a) o dilema do currículo comum: um aluno com graves dificuldades de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos programáticos que os colegas do mesmo nível etário ou conteúdos diferentes?; (b) o dilema da identificação: a identificação dos alunos com NEE ajuda-os ou marca-os negativamente, reduzindo as expectativas de sucesso escolar que depositam neles?; (c) o dilema da integração: uma criança com graves dificuldades de aprendizagem aprende mais na classe regular ou numa classe especial com mais apoios?; (d) o dilema pais-profissionais: no momento da tomada de decisões quem tem maior influência?

Todos estes dilemas ficam em aberto, aguardando uma resposta que só a prática poderá trazer e a investigação poderá ajudar a clarificar.

Capítulo III

O estado da arte

1. Perspectiva histórica dos aspectos legislativos sobre necessidades educativas especiais

1.1.A legislação a nível internacional

A nível internacional, segundo Peters (2007), a legislação que documenta as políticas na área das NEE e da Educação para Todos (“Education for All” - EFA) teve início nos anos 1960 com a Convenção das Nações Unidas contra a Discriminação na Educação, que preconiza a eliminação e a prevenção da discriminação na educação, promovendo oportunidades iguais para todos. Contudo, nesta convenção ainda não se mencionam directamente os indivíduos com incapacidades. Posteriormente, no início dos anos 1970, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos do Indivíduo com Deficiência Mental postula o direito à educação das pessoas com incapacidades, bem como a promoção do seu “potencial máximo”, com vista a conseguirem uma integração, o melhor sucedida possível, na vida normal. Também a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Deficientes, em meados de anos 1970, afirma o direito dos indivíduos com incapacidades (aqueles que são incapazes de assegurar as necessidades da vida social normal, devido às suas condições de deficiência) a viver o mais normalmente possível, defendendo a sua integração em várias áreas. No entanto, nesta declaração, o enfoque ainda é colocado no indivíduo que deve desenvolver ao máximo as suas capacidades para se adaptar à sociedade. No início dos anos 1980, a Declaração de Sundberg, pela UNESCO, preconiza o direito dos indivíduos com incapacidade à educação ao longo da vida bem como a sua integração no mercado do trabalho. Além disso, refere-se pela primeira vez às potencialidades destes indivíduos e à possibilidade de eles contribuírem em benefício da comunidade. Na mesma altura, o Programa de Acção Mundial sobre o Indivíduo com Deficiência pelas Nações Unidas, teve como objectivos principais a prevenção, reabilitação e igualitarização de oportunidades. Pela primeira vez, afirma-se o direito dos indivíduos com incapacidade a frequentar a escola regular, dizendo-se que estes têm os mesmos direitos que os indivíduos sem dificuldades, devendo ser providenciados os equipamentos e adequações necessários para que haja um ensino de qualidade. Contudo, ainda se menciona que esta integração na escola regular só deve ser realizada quando for “pedagogicamente possível”. No final dos anos 1980, as Normas Orientadoras de Tallinn para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos postulam a necessidade da existência de professores de educação especial como recurso no ensino às crianças com incapacidade, bem como a necessidade de formação especializada por parte dos professores do ensino regular. Além disso, refere a

necessidade da existência de turmas especializadas dentro da escola regular, bem como da adequação de materiais e de metodologias de ensino. O acesso a todos estes recursos deveria ser providenciado, tanto nas zonas urbanas, como nas rurais (Peters, 2007).

A autora refere ainda em anos 1990, a Convenção dos Direitos da Criança pela UNICEF, a qual foi ratificada por 191 países. Embora ainda apresente uma concepção baseada no modelo médico de deficiência, menciona o direito à integração total das crianças fisicamente ou mentalmente incapazes. No mesmo ano, a Declaração Mundial da Educação para Todos (Education For All) pela UNESCO, foi ratificada por 155 países e veicula alguns conceitos relacionados com a inclusão, perspectivando-a como uma abordagem que estaria incluído no sistema de educação existente. Também a elaboração das Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência em 1993, pelas Nações Unidas, constituiu um avanço na aproximação ao modelo social de inclusão, no entanto, este documento foca o acesso à igualdade de oportunidades sem referir a qualidade dos serviços aos quais estas pessoas deverão ter acesso. Ainda nos anos 1990, foi de extrema importância a redacção da Declaração de Salamanca pela UNESCO. Adoptada por 92 governos e 25 organizações internacionais, postula uma política inclusiva a nível global. A criança com incapacidades passa a ser definida como a criança com NEE, incluindo, deste modo, não só aquelas que apresentam deficiência mas todas aquelas que apresentam dificuldades a nível educativo. Como já foi referido no capítulo II, esta declaração promove uma pedagogia centrada na criança, nas suas potencialidades e postula um Enquadramento da Acção que visa a qualidade no acesso à educação inclusiva. Em 1995, a Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Social organizada pelas Nações Unidas, reuniu representantes de governos, organizações não governamentais e internacionais. Nesta Cimeira estabeleceram-se ligações entre a educação, a pobreza e a incapacidade, afirmando-se que os indivíduos com incapacidade, que representam uma das mais numerosas minorias existentes, são muitas vezes levados a situações de desemprego, pobreza e isolamento social (Peters, 2007). Finalmente a autora refere a Convenção da Educação para Todos em Dakar organizada em 2000, pela UNESCO teve como objectivo primordial a identificação e o enriquecimento dos cuidados e da educação das crianças com NEE. Além disso, foi feita uma avaliação, abordando-se os princípios da inclusão e afirmando-se que são as instituições educativas que se devem adaptar a todas as crianças (Peters, 2007).

1.2.O caso português

Tal como sucedeu noutros países, em Portugal, a evolução das teorias na área das NEE, foi acompanhada por reformas legislativas, que foram permitindo mudanças nas próprias práticas interventivas. É de salientar que estas reformas na educação especial tomaram particular relevo a partir dos anos 1970, a seguir aos eventos de Abril de 1974.

Antes de mais, debruçar-nos-emos sobre a evolução na resposta às NEE, no nosso país, para uma melhor compreensão da legislação a ela associada. Felgueiras (1994) propõe uma sistematização desta resposta em três fases, nomeadamente:

- fase assistencial – nesta fase, que se prolongou até meados do século XX, a resposta dada às crianças e jovens com NEE eram os asilos, sendo de cariz assistencial o tipo de serviço que lhes era prestado e não havendo assim qualquer preocupação de carácter educativo. Existiam apenas alguns institutos para cegos e surdos que pressupunham objectivos educativos. Nesta fase, em Portugal, foram exemplos a criação da Instituição António Aurélio da Costa Ferreira, em 1916, que se empenhou na observação e ensino de crianças com deficiência mental e perturbações da linguagem. Além disso, em 1946, surgiram as primeiras classes especiais junto das escolas primárias, passando-se assim para a fase posterior.

- fase da educação especial de cariz médico-terapêutico – nos anos 1960 passou a considerar-se que as crianças e jovens com NEE eram passíveis de serem educados em instituições apropriadas, que forneciam um ensino especializado. Esta fase caracterizou-se pela criação de várias instituições que facultavam este tipo de ensino, nomeadamente criadas através do designado “movimento dos pais”. Destes movimentos de cariz voluntário e não lucrativo, resultaram a criação, entre outras, da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental em 1965, da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral em 1960, da Liga Portuguesa de Deficientes Motores em 1956. Nesta fase, também a Segurança Social, bem como iniciativas privadas criaram várias instituições educativas, como as Cooperativas de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas e os colégios.

- fase da educação integrada – esta fase iniciou-se nos anos 1970, tendo sido marcada pela reforma de Veiga Simão, em 1973, através da qual o Ministério da Educação assumiu uma maior responsabilização pela educação destas crianças. Esta foi uma fase marcada por alguma dualidade, pois simultaneamente ao apoio dado por parte do Ministério da Educação para a criação de estruturas regionais que promoviam

o ensino integrado através do apoio dos professores itinerantes, coexistia uma proliferação do movimento associativo e cooperativo.

É nos anos 1980 que surgem alguns acontecimentos decisivos no panorama legislativo das NEE em Portugal. Em 1986, é criada a *Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86*, que tem por pressuposto um modelo integrativo de educação e visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais, sendo que a educação engloba “actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades” (artigo 17º). A *Lei de Bases do Sistema Educativo* postula ainda que a educação especial se organize “preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino”, promovendo a existência de “currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência” (artigo 18º). Contudo, é ainda previsto o recurso a instituições especiais, em função do tipo e do grau de deficiência da criança. Além disso, o Estado passa a ser responsabilizado pela tutela da educação especial.

Em 1987, o *Decreto-lei 3/87* postula a regionalização dos serviços do Ministério da Educação, com a criação das Direcções Regionais. Em 1988, é também homologado o *Despacho conjunto 38/SEAM/SERE/88* que criou as denominadas “Equipas de Educação Especial” que se definem como serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior e que têm como objectivo contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo a crianças e jovens com NEE.

Em 1990 é criado o *Decreto-lei 35/90* que promove a escolarização das crianças com NEE bem como a gratuidade do ensino básico. Além disso, estabelece que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência, a qual se processa em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do aluno. (artigo 2º)”. Também nos anos 1990 surge o *Decreto-lei 319/91*, que até há pouco tempo regulamentava a educação especial em Portugal. Este decreto vem enquadrar a integração dos alunos com NEE nas escolas regulares, tendo como inovação relativamente à legislação anterior, o facto de introduzir o conceito de NEE baseado em critérios pedagógicos. O regime educativo especial prevê algumas adaptações no processo de ensino-aprendizagem, que passam, por exemplo, pela utilização de

equipamentos especiais, por adaptações materiais e curriculares, condições especiais de avaliação, adequação na organização das turmas, ensino especial. Este decreto prevê para a medida de ensino especial a criação de um Plano Educativo Individual e de um Programa Educativo Individual. De acordo com Lopes (2007), muitos professores ignoraram este decreto por completo, apesar do impacto que este teria no dia-a-dia das suas salas de aula, na medida em que responsabilizava a escola regular e consequentemente todos os professores pela educação de todas as crianças. Com o passar dos anos, as medidas por ele regulamentadas começaram a ficar ultrapassadas, reconhecendo-se algumas falhas nos seus conteúdos e tornando-se, assim, urgente a criação de uma nova legislação. Pereira (2005) redigiu um documento onde aponta essas falhas que passavam, entre outras, por se considerar que o conceito de NEE carecia de uma maior especificação, por uma necessidade de revisão dos critérios de sinalização, de implementação de uma avaliação regular da intervenção, de uma melhoria na utilização dos recursos humanos disponíveis, bem como de privilegiar a resposta especializada a alunos com NEE de carácter prolongado.

Ainda nos anos 1990, o *Despacho 105/97* regula a prestação de serviços de apoio educativo, definindo as funções do docente de apoio educativo, bem como das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. Este despacho tem como inovação focar um modelo inclusivo de educação dos alunos com NEE, reconhecendo que as medidas de apoio se situam ao nível da interacção entre as necessidades da escola e as dos alunos. Em 1998, é ainda homologado o *Decreto-lei 115A/98* que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino não superior, bem como dos respectivos agrupamentos, atribuindo, deste modo, à escola, a responsabilização pela educação de todos os alunos.

Mais tarde, em 2001, o *Decreto-lei 6/2001* estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, bem como define a modalidade de ensino especial para os alunos com NEE de carácter permanente.

Em Setembro de 2007, na “*Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre educação inclusiva*” (AEDNEE, 2008) foi dada a oportunidade aos jovens com NEE que frequentam os ensinos secundário, profissional e superior, de se expressarem relativamente aos seus direitos, necessidades e desafios. As visões destes jovens relativamente ao sucesso da inclusão vão no sentido de que a situação tem melhorado nas instituições escolares, no entanto, expressam que ainda persiste o

desconhecimento de muitos agentes educativos relativamente à deficiência, sendo necessário continuar a trabalhar neste domínio.

Actualmente, o enquadramento legislativo que regulamenta a educação especial em Portugal, é o *Decreto-lei 3/2008* de 7 de Janeiro, sendo a sua implementação bastante recente e tendo vindo criar alguma controvérsia em volta da sua aplicação. Este decreto define com rigor a população alvo da educação especial, circunscrevendo-a às “crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente que se traduzem em dificuldades continuadas em diferentes domínios”. Além disso, em comparação com o *Decreto-lei 319/91*, são de notar algumas inovações, nomeadamente, o alargamento do seu âmbito de acção para o nível pré-escolar, particular e cooperativo. Este decreto aborda também o papel do poder parental na implementação da educação especial junto dos seus educandos, sugerindo procedimentos a desenvolver, caso a participação dos pais não seja considerada. A nível da organização das escolas, estabelece algumas escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, bem como para o ensino de alunos cegos e com baixa visão. Além disso, possibilita a criação de unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo bem como para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Estabelece medidas educativas de ensino especial que passam pelo apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, no processo de matrícula, no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio. Estabelece um único documento, o Programa Educativo Individual (P.E.I.), que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação para cada aluno, por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF (OMS, 2001), devendo assim referir os indicadores de funcionalidade e os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou barreiras à aprendizagem da criança. Introduce um Plano Individual de Transição que deve acompanhar o P.E.I., no caso de os jovens não adquirirem as aprendizagens definidas no currículo comum.

Deste modo, pode-se verificar que, em Portugal, as reformas legislativas no domínio das NEE estão a ser recentemente implementadas. Consta-se também que o caminho traçado é o da inclusão destas crianças nos sistemas regulares de ensino, ficando as instituições de educação especial com a função de centros de recurso e apoio às escolas. É certo que a nova legislação, o *Decreto-lei 3/2008*, criou alguma controvérsia em volta da sua aplicação. Esta controvérsia relaciona-se com aspectos relativos à elegibilidade das crianças para apoio, já atrás referida, bem como com o facto de não ter havido formação, investigação e treino prévios, que a correcta

implementação de um modelo tão complexo exigia. No entanto, consideramos que o modelo biopsicossocial operacionalizado na CIF (OMS, 2001), constituiria, se devidamente implementado, uma abordagem adequada a práticas inclusivas, na medida em que aborda o desenvolvimento da aprendizagem da criança em contexto, bem como os factores ambientais com ela relacionados. Este modelo exigiria, ainda, a reformulação do sistema educativo a alguns níveis, nomeadamente a estruturação de equipas interdisciplinares que possibilitassem a implementação da abordagem multidimensional que a perspectiva biopsicossocial exige.

2. Estudos acerca da inclusão educativa

Os primeiros estudos sobre a implementação da inclusão nas escolas regulares, mostraram que os professores se encontravam apreensivos e pouco receptivos. De facto, os professores diziam preferir o apoio fora da sala de aula, especificando alguns aspectos causadores de maiores dificuldades, nomeadamente a sua falta de preparação para lidar com crianças com NEE, a qualidade das aprendizagens que estas poderiam vir a adquirir e o tempo de apoio individualizado (Semmel, Abernathy, Butera & Lesar, 1991).

Outros estudos mostraram que, mesmo os professores regulares considerados eficazes no trabalho com alunos com NEE, na prática não executavam uma série de adaptações necessárias, como por exemplo, as adaptações curriculares, fazendo apenas pequenas modificações no decorrer das aulas (Vaughn & Schumm, 1995). Num outro estudo, os autores referem que, embora os professores regulares considerassem estas adaptações necessárias para o sucesso na aprendizagem, julgavam-nas difíceis de serem implementadas. (Bender, Vail & Scott, 1995).

Uma investigação levada a cabo por Minke e colaboradores (1996), procurou comparar a visão dos professores do ensino regular acerca da inclusão, nas situações em que têm apoio do professor de ensino especial e nas situações em que estão sozinhos na sala de aula. Os resultados mostraram que os professores do ensino regular têm uma visão mais positiva sobre a inclusão, a sua competência, a sua capacidade de fazer adaptações curriculares e mostram-se mais satisfeitos com o ensino, quando existe um trabalho de cooperação com um profissional do ensino especial.

Também alguns estudos foram empreendidos no sentido de estudar as atitudes dos professores face à inclusão, tendo Avramidis e Norwich feito uma revisão dos resultados de várias investigações. Estes autores consideraram a existência de três tipos de variáveis que têm influência nas atitudes dos professores face à inclusão,

sendo elas, as variáveis relacionadas com a própria criança (natureza da sua problemática), as variáveis relacionadas com os professores e as variáveis relacionadas com o contexto. Em geral, a conclusão obtida nos vários estudos é que as variáveis relacionadas com a criança têm um maior peso na determinação das atitudes dos professores, seguindo-se as variáveis contextuais, e não existindo uma associação muito significativa entre as variáveis relativas aos professores e as suas atitudes face à inclusão. Além disso, os resultados mostram que, embora os professores partilhem uma atitude positiva face à educação inclusiva, não demonstram atitudes de “inclusão total”.

Debruçando-nos mais prolongadamente sobre alguns destes estudos citados no artigo de Avramidis e Norwich (2002), e circunscrevendo-nos às variáveis que dizem respeito à criança, os resultados apontam que os professores evidenciam atitudes mais positivas face à integração de crianças com deficiências ligeiras, problemas físicos ou sensoriais do que face à integração de crianças com comprometimentos cognitivos ou multideficiência. De facto, um estudo levado a cabo pela UNESCO, em 1986, e referido pelos autores, indica que, em termos da natureza da incapacidade, os professores mostram uma atitude mais positiva face à inclusão de crianças com dificuldades médicas, seguindo-se as dificuldades físicas, as dificuldades de aprendizagem, as dificuldades na fala, as dificuldades emocionais e comportamentais graves, as dificuldades moderadas de aprendizagem, as dificuldades sensoriais e por último a multi-deficiência. Relativamente aos estudos que consideraram as variáveis relacionadas com os professores, estas parecem ter uma relação mais inconsistente com as suas atitudes face à inclusão. No entanto, são de mencionar algumas investigações que focaram factores específicos. Deste modo, algumas delas procuraram estudar a relação entre atitudes dos professores e o nível de ensino que estes leccionavam, concluindo-se que os professores do ensino básico apresentavam uma atitude mais positiva face à integração do que os do ensino secundário. De facto, os professores do ensino secundário estavam mais preocupados com a matéria, sendo que a presença de crianças com NEE constituía um problema do ponto de vista da gestão das actividades da classe. Já os professores do ensino básico colocavam uma maior ênfase no desenvolvimento do aluno, mostrando um maior interesse e envolvimento na inclusão. Um outro factor relacionado com os professores, abordado nestes estudos, foi a sua experiência de contacto com crianças com NEE. De facto, os professores com mais experiência em lidar com crianças com incapacidades revelavam atitudes significativamente mais favoráveis face à inclusão do que aqueles que tinham pouca ou nenhuma experiência. Os anos de experiência no ensino, é, também, uma variável mencionada nalguns estudos como influenciando

as atitudes dos professores face à inclusão. Na verdade, vários estudos citados por Norwich e Avramidis (2002), nomeadamente de Berryman em 1989, de Center & Ward em 1987 e de Clough & Lindsay em 1991, apontam para o facto de os professores mais novos, bem como aqueles com poucos anos de experiência no ensino, mostrarem atitudes mais positivas face à inclusão do que os que têm mais anos de experiência. Existem ainda estudos que abordam o facto de a formação graduada ou pós graduada dos professores, influenciar as suas atitudes face à inclusão. De facto, de acordo com os autores, quer os professores do ensino regular, quer os do ensino especial, mostravam atitudes mais pró-inclusivas, após terem tido formação especializada.

No que respeita as variáveis de natureza contextual, nomeadamente físicas (ambiente físico, materiais e equipamentos de ensino) e humanas (professores de apoio, psicólogos, terapeutas da fala...) estas revelaram exercer uma influência directa nas atitudes dos professores face à inclusão. De facto, alguns estudos mostraram que a colaboração entre professor do ensino regular e o professor de apoio afecta positivamente as atitudes dos primeiros face à inclusão de crianças com NEE (Avramidis & Norwich, 1002).

2.1. Estudos portugueses

No nosso país, nos últimos anos, têm-se empreendido uma série de investigações acerca dos resultados da inclusão nas escolas portuguesas. Um estudo levado a cabo por Camisão (2004) sobre as percepções dos professores acerca da inclusão educativa de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, mostra que globalmente, existe uma atitude favorável dos professores face à inclusão. No entanto, metade dos inquiridos considera que a sala de aula a tempo inteiro não é o local adequado às aprendizagens, sendo a sala de apoio o contexto privilegiado como local apropriado para estas crianças. Além disso, consideram que têm menor satisfação no ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais do que no ensino de crianças sem problemas, e consideram que os professores de apoio estão mais preparados para esse efeito. Neste estudo, os professores referem ainda, que os alunos sem problemas são prejudicados com a inserção de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais na sala de aula. A existência de mais recursos humanos, bem como uma mudança na organização curricular, são factores apontados pelos professores como factores essenciais para que se processe uma inclusão adequada, e ao nível das quais diziam sentir ainda falhas.

Uma outra investigação levada a cabo por César e Freire (2003) procurou perceber as ideias e as práticas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à inclusão de crianças com deficiência auditiva profunda. Tratou-se de um estudo de caso, com cinco professores pertencentes à mesma escola, tendo sido os resultados encontrados variados e tendo os autores concluído que as atitudes e práticas dos professores eram influenciados, quer pelas suas convicções, quer pelos recursos humanos, técnicos e organizacionais de que dispunham. Assim, dois dos professores mostraram ideias e práticas mais inclusivas do que os três restantes, que demonstraram mais dificuldades, quer ao nível de uma integração social, quer ao nível do sucesso académico destes alunos.

Outro estudo levado a cabo por Paiva (2008) aponta para a existência de uma evolução muito acentuada, a nível das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula, sendo que 58% dos professores reconhece os benefícios da inclusão e 45% considera que a inclusão proporciona novas situações de aprendizagem para os outros alunos. No entanto, os professores continuam a manifestar algumas preocupações, nomeadamente a falta de informação sobre como aprendem os alunos com NEE e se aprendem, a falta de formação sobre as diversas deficiências e como dar atenção dentro de uma sala de aula à diversidade, a dificuldade de gestão da sala de aula e a necessidade do trabalho em equipa. Os resultados mais relevantes deste estudo parecem estar relacionados com a formação dos docentes, existindo uma correlação muito forte entre esta e a inclusão escolar, indicando que os docentes com formação especializada têm mais atitudes pró-inclusivas. Globalmente, os professores parecem considerar que a inclusão dos alunos com NEE, depende mais das suas atitudes e da sua formação.

A propósito da importância fulcral da formação dos professores, Calado (2008), defende que o objectivo de concretizar a escola inclusiva conduz-nos à tarefa prioritária de empreender uma reflexão sobre a escola que temos, sobre a sua organização, sobre os seus recursos materiais, sobre as suas orientações pedagógicas, sobre a qualidade de formação dos educadores e professores, sobre a existência de auxiliares de educação, sobre a existência de equipas multidisciplinares, sobre a intervenção da comunidade, em particular dos encarregados de educação. Trata-se de uma reflexão que tem de compreender toda a comunidade educativa e não apenas os especialistas ou aqueles que, de um modo mais directo, lidam com as questões das crianças com NEE. Em Salamanca, escreveu-se que a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção de escolas inclusivas. Por ser assim, todas as medidas, sejam ao nível organizacional, sejam ao nível de estratégias pedagógicas, cruzam-se com a formação dos

educadores e professores do ensino regular, dos professores de apoio, do pessoal auxiliar e dos próprios pais.

Um outro estudo levado a cabo no nosso país, por Sousa (2007) sobre o aspecto social da inclusão educativa de crianças com NEE mostra que, muitas vezes, elas são tratadas de forma paternalista pelos colegas de turma. As outras crianças não demonstravam preconceito face à criança com NEE, no entanto, o estudo revela que, muitas vezes, é esta que cria uma barreira no relacionamento com os seus pares, pois, por vezes, age de forma pouco adequada, nomeadamente com agressões verbais e físicas. Os resultados revelam que, o que também sucede, algumas vezes, é que a interferência dos adultos (professores e outros membros da comunidade educativa) contribui para isolar as crianças com NEE relativamente aos seus colegas, uma vez que muitas vezes vão interferir nas relações que a criança estabelece com os outros.

Capítulo IV

Estudo: Ideias e práticas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da inclusão educativa de crianças com necessidades educativas especiais

1. Introdução

A presente investigação surgiu com o objectivo de estudar as ideias e as percepções sobre as práticas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da inclusão de crianças com NEE na sala de aula regular. As questões que motivaram o estudo e às quais se procurou responder são as seguintes:

- 1) Em que medida as ideias dos professores acerca da inclusão de crianças com NEE na sala de aula regular estão associadas com as percepções acerca das suas práticas, ou seja, será que os professores que defendem ideias mais inclusivas, se percebem simultaneamente como tendo práticas mais inclusivas?
- 2) Em que medida as ideias e as percepções acerca das práticas por parte dos professores estão associadas com os anos de experiência em inclusão?
- 3) Em que medida as ideias e as percepções acerca das práticas por parte dos professores estão associadas à idade do professor?
- 4) Em que medida as ideias e as percepções acerca das práticas inclusivas por parte dos professores variam em função:
 - 4.1.) do facto de terem ou não formação em educação especial
 - 4.2.) do ano de escolaridade que leccionam

Face a estas questões e tendo em conta os dados da literatura, espera-se que:

- 1) Os professores que têm ideias mais inclusivas também sejam aqueles que na prática, consideram que têm práticas mais pró-inclusão.
- 2) Os professores com mais anos de experiência em inclusão, tenham ideias e percepções acerca das suas práticas como mais inclusivas do que aqueles com menos de anos de experiência.
- 3) Os professores mais novos tenham ideias e percepções acerca das suas práticas como mais inclusivas do que aqueles que têm mais idade.
 - 4.1.) Os professores que têm especialização em educação especial, tenham ideias e percepções acerca das suas práticas como mais inclusivas do que aqueles que não têm especialização.
 - 4.2.) Os professores dos 1º e 2º anos demonstrem ideias e percepções acerca das suas práticas como mais inclusivas do que os do 4ºano.

1. Método

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 134 professores do ensino regular de 66 Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Área Metropolitana do Porto.

Tendo por base a listagem fornecida pela DREN, de todas as escolas públicas do 1º Ciclo do distrito do Porto, realizou-se uma ordenação aleatória das mesmas, tendo sido seleccionadas as primeiras 80 escolas. Em seguida, verificou-se em que medida estas escolas cumpriam os dois critérios necessários para participação no estudo: (1) terem crianças com NEE integradas numa turma regular; (2) terem professor de apoio. No caso de uma escola não obedecer aos dois critérios, não estar contactável telefonicamente ou não ter sido obtida autorização do agrupamento, esta era eliminada, sendo substituída pela escola imediatamente a seguir na listagem aleatória.

Posteriormente, foram enviados, via correio, os questionários, um para cada professor/sala com crianças com NEE incluídas. Os professores que não enviaram questionários ou que os enviaram parcialmente preenchidos, não foram considerados para o estudo, sendo substituídos por professores da escola seguinte na listagem aleatória.

Das 107 escolas contactadas:

- 13 não tinham crianças com NEE integradas nas salas
- 7 não obtiveram autorização do Agrupamento
- 5 não estavam contactáveis
- 15 não devolveram os questionários
- 2 enviaram os questionários parcialmente preenchidos

Deste modo, obteve-se uma taxa de participação de 73% (65/89).

O Quadro 1 (cf. Anexo I) apresenta informação detalhada acerca dos dados demográficos dos participantes. Analisando o quadro, constata-se que a maioria dos participantes é do género feminino, estando distribuídos de forma relativamente equitativa pelos 4 anos de escolaridade. No que respeita à situação profissional, a maioria dos professores pertence ao quadro de zona pedagógica¹, seguindo-se os pertencentes ao quadro de nomeação definitiva² e sendo uma minoria os contratados³. Relativamente às habilitações académicas, a grande maioria possui licenciatura, sendo que cerca de um quarto dos professores possui formação especializada, e destes, uma pequena proporção, tem formação em educação especial. O valor da média do tempo de serviço em educação especial pode ser explicado, uma vez que apenas um professor tem como tempo de serviço em educação especial 17 anos, sendo que a maioria tem apenas 1 ano. Também a média do tempo de serviço em

¹ Quadro de zona pedagógica – professor que está vinculado ao Agrupamento de escolas de uma determinada zona.

² Quadro de nomeação definitiva – professor que pertence ao quadro da escola.

³ Contratado – professor que não apresenta um vínculo definitivo com a escola, estando contratado por um período de tempo específico.

apoio educativo pode ser entendida, uma vez que apenas um professor apresenta 4 anos de serviço em apoio educativo e a grande maioria apresenta 1 ano neste tipo de serviço.

2.2. Medida e recolha de dados

2.2.1. Instrumento de medida

Afim de estudar as ideias e as percepções sobre as práticas, por parte dos professores do 1º Ciclo, acerca da inclusão de crianças com NEE, recorreu-se à utilização de um questionário construído especificamente para o efeito (cf. Anexo II), a ser preenchido pelos próprios professores. A opção por este tipo de instrumento de recolha de dados pareceu ser a mais viável e a mais adequada, visto a amostra ser bastante numerosa, inviabilizando a realização da observação directa dos processos e dos produtos, bem como de entrevistas.

A construção do questionário baseou-se em três outros já existentes, realizados também no âmbito de teses de mestrado, nomeadamente o “Questionário acerca das atitudes dos professores face à inclusão escolar” (Gaspar, 2000), o “Questionário acerca dos recursos e práticas de integração na escola regular” (Frade, 1996) e o “Questionário sobre as percepções dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais” (Camisão, 2004). Tendo por base estes questionários, foram seleccionadas algumas das questões, tendo sido acrescentadas outras, por referência à literatura.

Com o intuito de validar o instrumento, foi realizado um estudo-piloto com 10 professores do ensino básico. Este estudo consistiu numa reflexão falada, levada a cabo com cada um dos professores, onde estes explicitavam as dúvidas suscitadas por cada um dos itens do questionário. A partir deste estudo, foram efectuadas algumas alterações para a construção de uma versão final do mesmo, tendo em conta as sugestões dos professores.

No que se refere à versão final do questionário, dela constam três partes, sendo a primeira destinada a obter dados de identificação, a segunda a avaliar as ideias dos professores acerca da inclusão de crianças com NEE e a terceira as percepções dos professores sobre as suas práticas inclusivas. É ainda de mencionar a existência de uma página introdutória, onde é explicitado o objectivo do estudo, bem como definido o conceito de crianças com NEE, com base no Decreto-lei 3/2008⁴. Da primeira parte, constam dados relativos ao sexo, idade, formação, situação profissional

⁴ De acordo com indicação da DGIDC – Direcção Geral para a Inovação e Desenvolvimento Curricular.

(tipo de vínculo), tempo de serviço, número de alunos com NEE incluídos na turma, bem como número de anos de experiência em inclusão. A segunda e terceira partes são constituídas por afirmações variadas acerca da inclusão de crianças com NEE, nas quais os professores se devem situar, de acordo com uma escala de Lickert pontuada de 1 a 6, expressando o seu grau de concordância com as afirmações, sendo que 1 corresponde a discordância completa e 6 a concordância completa.

Na parte relativa às ideias, para alguns itens, foi elaborado um outro item, com conteúdo equivalente mas de sentido oposto, sendo que um reflectia uma ideia pró-inclusão e o outro uma ideia anti-inclusão, tendo estes itens sido acrescentados, de forma aleatória, ao longo do questionário. Estes itens foram introduzidos com o objectivo de recolher informação sobre a validade dos dados obtidos com o questionário. No Quadro 2 (cf. Anexo II) encontram-se especificados o número destes itens bem como as correlações inter-itens que foram calculadas a título exploratório. Estas correlações indicam alguma falta de coerência na forma como os professores responderam, uma vez que apresentam valores baixos ou não interpretáveis.

Na parte destinada à avaliação das percepções acerca das práticas, foram acrescentadas duas questões, que se prendem com o grau de sucesso na inclusão e com os motivos que poderão contribuir para um menor sucesso a este nível. Esta última, é de resposta aberta, permitindo aos professores explicitar mais detalhadamente as opiniões acerca das suas práticas inclusivas. É também de referir que existe uma correspondência entre os conteúdos dos itens relativos às ideias e os dos itens relativos às práticas, com o intuito de avaliar a coerência entre ideias e práticas. É ainda de mencionar que os itens do questionário foram elaborados e organizados com base em dimensões conceptuais relevantes na área em estudo, a partir da revisão bibliográfica, possibilitando, assim, a sua organização em escalas e sub-escalas. No Quadro 4 são apresentadas essas escalas e sub-escalas, organizadas com base conceptual, bem como os itens do questionário relativos às ideias e às percepções dos professores acerca das práticas.

A título exploratório, foram calculados os Coeficientes Alpha de Cronbach para determinar a fidelidade dos dados para as referidas escalas e sub-escalas, sendo apresentados na última coluna do Quadro 4. Para o cálculo da consistência interna, a cotação dos itens formulados pela negativa (anti-inclusão) foi invertida, de forma a que valores mais elevados correspondessem a atitudes mais inclusivas. Como se pode verificar, somente foram obtidos valores aceitáveis de consistência interna ($\alpha > .70$) para as escalas: (1) *Filosofia inclusiva ao nível da escola* e (4) *Exercício profissional* e para as sub-escalas: (1.1) *Benefícios da inclusão para os alunos em geral*; (1.2)

Benefícios da inclusão para os alunos com NEE/classe regular vs classe especial e

(4.1) Gestão do tempo em ambiente inclusivo.

No Anexo III são descritos os itens das sub-escalas referidas, pertencentes às duas partes do questionário – ideias e práticas inclusivas .

Quadro 4: Escalas e Sub-escalas com Base Conceptual.

Nº	Escalas	Itens Ideias	Itens Práticas	α
1	Filosofia inclusiva ao nível da escola	1,3*,4,5,6*,7*,9*,12*,13,15,18*,19,21*,31*,38,39,43*	6,11,12,13,17,18	.84
1.1	Benefícios da inclusão para os alunos em geral	1,6*,9*,15	11	.73
1.2	Benefícios da inclusão para os alunos com NEE/classe regular vs classe especial	3*,4,5,7R		.77
1.3	Gravidade da problemática	38,43*		.49
1.4	Participação dos pais	12*,19	12,13	.64
1.5	Currículo alternativo vs Currículo Comum	13,21*	6	.29
1.6	Sala regular vs sala de apoio	18*,31*,39	17,18	.47
2	Filosofia inclusiva ao nível da comunidade	2*,8,11,14*	14,15	.54
3	Políticas inclusivas ao nível da escola	23,25*,28*,29,34,46		.37
3.1	Crítérios de inclusão ao nível da escola	23,28*,34,46		.25
3.2	Crítérios de inclusão ao nível do professor	25*,29		.46
4	Exercício profissional	10*, 16, 17, 22*,36*,44,47*	4,5,9,16	.71
4.1	Gestão do tempo em ambiente inclusivo	10*,16,47*	9	.70
4.2	Carácter inclusivo / desenvolvimentalmente adequado das actividades da sala de aula	17, 22*	4	.38
4.3	Trabalho em equipa	36*,44	5,16	.49
5	Características pessoais dos professores	32,37*,40,41,42,45	1,2,3,10	.42
5.1	Formação e competência	32,40,41,45	1,2,3	.11
5.2	Experiência	37*,42	10	.39
6	Papel do professor do ensino regular vs papel do professor de apoio	20*, 24, 26, 27, 30*,33*, 35	7,8	.37
6.1	Cooperação do professor do ensino regular e do professor de apoio na elaboração e implementação do P.E.I.	20*,24,33*	7,8	.62
6.2	Papel do professor de apoio	26,27,30*,35		.42

Nota: * Item cuja cotação foi invertida.

2.2.2. Recolha de dados

Após estabelecimento de contacto telefónico com cada uma das Escolas do Ensino Básico do 1º Ciclo que consta da amostra do presente estudo, bem como com

os respectivos Agrupamentos, foi enviado o questionário para as escolas, via correio. Juntamente com este, seguia uma explicação acerca dos objectivos da investigação, uma solicitação da colaboração dos professores para preencherem o questionário, bem como um envelope selado para devolução do mesmo após preenchido. Tratou-se, deste modo, de uma administração não presencial, tendo-se contado com a disponibilidade dos professores para responder. Esta opção de administração pareceu ser a mais adequada visto tratar-se de uma amostra considerável de escolas, que não se encontram territorialmente próximas, inviabilizando uma administração in loco. A recolha de dados efectuou-se ao longo do 3º Período do ano lectivo 2007/2008.

2.3. Análise de dados

Com o objectivo de realizar uma redução de variáveis, foram consideradas as duas partes do questionário – ideias e práticas – como escalas separadas. Esta opção pareceu a mais indicada, uma vez que as ideias dos professores acerca da inclusão, podem ser distintas da percepção acerca das suas práticas.

Optou-se por proceder à análise de componentes principais (ACP) dos dados obtidos com o questionário, com o objectivo de averiguar se existiria uma estrutura componencial em cada uma das duas escalas. Foram consideradas as condições referidas por Field (2005), como necessárias para se proceder a esta análise, nomeadamente: (a) relativamente ao tamanho da amostra, haver um mínimo de 5 participantes por item da escala estudada; (b) o valor do Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) ser superior a .5; (c) o valor do Bartlett's Test of Sphericity, que se relaciona com a matriz de correlações entre as variáveis, ter um nível de significância inferior a .05.

Para determinar a fidelidade dos dados, foi calculada a consistência interna dos mesmos, para estas duas escalas, com base no Coeficiente Alpha de Cronbach. Caso o valor deste coeficiente seja superior a .70, considerou-se que os dados da escala apresentam consistência interna, podendo a variável ser utilizada em futuras análises (Field, 2005).

Em seguida, foi efectuado um estudo da normalidade da distribuição dos dados relativos às variáveis em estudo, através do cálculo do Teste de Kolmogorov-Smirnov, sendo que um resultado não significativo (em que o valor da significância ultrapassa .05), indica a normalidade da distribuição dos dados (Pallant, 2000).

Posteriormente, serão efectuadas análises descritivas das variáveis em estudo.

Em seguida, com vista a responder às questões de investigação inicialmente formuladas, procedeu-se à realização de correlações e testes de diferença de médias. Assim realizaram-se análises de correlação com vista a perceber se existiriam associações entre: (a) as ideias e as práticas dos professores; (b) as ideias e as práticas dos professores e o número de anos de experiência em inclusão; (c) as ideias e as práticas dos professores e a sua idade. Considerando que os valores de significância (p) são altamente influenciados pelo tamanho da amostra e pela magnitude das correlações, foram interpretadas em termos do tamanho do efeito (Thompson & Snyder, 1998; citados por Pinto, 2006). O significado prático dos resultados foi interpretado de acordo com as convenções definidas por Cohen. Um r de .10 foi considerado pequeno, revelando uma associação fraca, um r de .30 foi considerado médio, revelando uma associação moderada, e um r de .50 foi interpretado como grande, revelando uma associação forte (Field, 2005).

Com o intuito de perceber se existiria uma diferença, a nível das ideias e das práticas, em função de os professores possuírem ou não uma especialização em educação especial, bem como em função do ano de escolaridade que leccionam, realizaram-se testes de diferença de médias para amostras independentes e testes de análise de variância, respectivamente. Considerando que a distribuição dos dados não correspondia aos requisitos da distribuição normal, e que, para o primeiro conjunto de análises, os grupos a comparar tinham um tamanho muito contrastado, foram utilizados testes não paramétricos, nomeadamente:

(a) o teste Mann Whitney U, para perceber se existiriam diferenças entre os professores em função de terem ou não especialização em educação especial. Os resultados foram interpretados com base na magnitude do tamanho do efeito. Para obter a magnitude do tamanho do efeito, foi calculado o coeficiente r com base no quociente entre o coeficiente Z e a raiz quadrada de N (Field, 2005). Os resultados dos testes de significância estatística também são relatados mas somente devem ser interpretados no contexto da estimativa do tamanho do efeito (Wilkinson & The Task Force on Statistical Inference, 1999; citado por Pinto, 2006). O significado prático dos resultados foi interpretado de acordo com as convenções definidas por Cohen, tal como foram relatadas acima. O sentido da diferença entre os grupos, é interpretado tendo em conta os valores da ordenação média (*mean rank*) (Pestana & Gajreiro, 2000), sendo que o grupo com valores mais baixos de ordenação média corresponde ao grupo com maior número de *scores* mais baixos. Consequentemente, o grupo com valores mais elevados de ordenação média corresponde ao grupo com maior número de *scores* elevados (Field, 2005).

(b) o teste Kruskal Wallis, para perceber se existiriam diferenças entre os professores em função do ano de escolaridade que leccionam. O teste Mann-Whitney U foi utilizado como procedimento *post-hoc* para verificar o contraste entre grupos. No entanto, como a utilização de uma grande quantidade de testes Mann-Whitney U iria inflacionar a proporção de erros Tipo I⁵, utilizou-se a *correção de Bonferroni*⁶. De forma a diminuir o número de comparações para evitar um valor crítico de significância demasiado restritivo, e mantendo a coerência conceptual da questão de investigação, o 4º ano de escolaridade foi comparado com os dois primeiros anos. Assim, foram utilizados dois testes Mann-Whitney U: (1) comparação entre os professores dos 1º e 4º anos; (2) comparação entre os professores dos 2º e 4º anos.

Deste modo, a significância dos resultados, de acordo com a *correção de Bonferroni*, foi baseada no valor crítico de .025 (.05/2). O coeficiente *r*, para medida da magnitude do tamanho do efeito, foi calculado tendo por base o procedimento já referido acima.

Por fim, procurou saber-se qual a percentagem de professores que considerou que incluía com sucesso e aqueles que tiveram dificuldades neste processo. Realizou-se também uma análise qualitativa relativa às respostas à última pergunta do questionário, procurando inventariar os factores que os professores referiram como entraves à inclusão.

3.Resultados

3.1.Análise de validade de constructo

Relativamente à consistência interna dos dados de cada uma das duas escalas do questionário, consideradas em separado, obtivemos um alpha de .82 na *Escala das Ideias* e um alpha de .78 na *Escala das Práticas*, indicando que as notas globais destas escalas podem ser utilizadas em análises futuras.

Os 47 itens da *Escala das Ideias* foram submetidos a uma Análise de Componentes Principais (ACP). Antes de proceder à ACP, foi avaliado se os dados da amostra cumpriam os pré-requisitos necessários. Relativamente ao tamanho da amostra, existem cerca de 3 sujeitos por item. Como não se obteve o rácio de 5:1 recomendado por Tabachnick e Fidell (1996), as análises foram interpretadas com prudência e consultaram-se medidas estatísticas auxiliares para recorrer à

⁵ Erro Tipo I – corresponde à probabilidade de rejeitar H0 (hipótese nula) dado H0 ser verdadeiro (Pallant, 2000).

⁶ Esta correção significa que, em vez de se utilizar o valor crítico de significância de .05 para cada teste, usou-se o valor crítico de .05 dividido pelo número de testes realizados (Field, 2005).

interpretação da ACP. O valor do KMO é de .70, sendo superior ao valor recomendado de .5, e o Bartlett's Test of Sphericity tem uma significância de .00, sendo inferior ao valor recomendado de .05. A ACP revelou a existência de 16 componentes, com eigenvalues superiores a 1, explicando cerca de 70% da variância. O Screeplot mostrou uma quebra após a segunda componente, decidindo-se, assim, reter 2 componentes no prosseguimento do estudo. Com vista a ajudar a interpretação destas 2 componentes, efectuou-se uma rotação Varimax. A solução rodada, apresentada no Quadro 5 (cf. Anexo IV), revelou a presença de uma estrutura, com ambas as componentes mostrando loadings elevados. Os dois factores explicam 24.5% da variância, com a componente 1 contribuindo com 15.5% e a componente 2.9%. Os resultados desta análise mostram que existe uma componente 1 com uma consistência elevada ($\alpha=.82$), que engloba aspectos relativos às ideias apoiando a inclusão total de alunos com NEE na sala de aula regular. No entanto, a componente 2, apresenta um valor de consistência interna não aceitável ($\alpha=.64$) (Field, 2005), embora corresponda a uma dimensão conceptual relativa à necessidade de participação de diferentes agentes educativos no processo de inclusão. Deste modo, no presente estudo, optou-se por considerar uma nota global da *Escala das Ideias* ($\alpha=.82$), como um todo, representando ideias características de uma atitude inclusiva.

Os 18 itens da *Escala das Práticas* foram igualmente submetidos a uma Análise de Componentes Principais (ACP). Antes de proceder à ACP, foi avaliado se os dados da amostra cumpriam os pré-requisitos necessários. Relativamente ao tamanho da amostra, existem cerca de 7 sujeitos por item. O valor do KMO é de .76, sendo superior ao valor recomendado de .5, e o Bartlett's Test of Sphericity tem uma significância de .00, sendo inferior ao valor recomendado de .05. A ACP revelou a existência de 5 componentes, com eigenvalues superiores a 1, explicando cerca de 63% da variância. O Screeplot mostrou uma quebra após a segunda componente, decidindo-se, assim, reter 2 componentes no prosseguimento do estudo. Com vista a ajudar a interpretação destas 2 componentes, efectuou-se uma rotação Varimax. A solução rodada, apresentada no Quadro 6 (cf. Anexo IV), revelou a presença de uma estrutura, com ambas as componentes mostrando loadings elevados. Os dois factores explicam 39.9% da variância, com a componente 1 contribuindo com 21.2% e a componente 2, 18.7%. Os resultados desta análise permitem o uso da componente 1 - *Sub-escala Articulação entre os vários Agentes no Processo de Inclusão* - e a componente 2 - *Sub-escala Competência dos Professores*, como escalas separadas, em análises posteriores.

3.2. Teste de normalidade da distribuição

No que respeita os resultados do Teste Kolmogorov-Smirnov (cf. Quadro 7, Anexo IV), verificou-se que os dados relativos à *Escala das Ideias* e à *Escala das Práticas* apresentam distribuições normais. No entanto, as *Sub-escalas Articulação entre os vários Agentes envolvidos no Processo de Inclusão* e *Competência dos Professores*, bem como os *anos de experiência em inclusão* e a *idade dos professores*, apresentam uma distribuição não normal dos dados. Assim, em futuras análises, implicando as duas sub-escalas, os *anos de experiência em inclusão* e a *idade*, foram usados testes não paramétricos. Foi igualmente testada a existência de outliers, através da realização de boxplots, tendo-se verificado a não existência dos mesmos.

3.3. Estatística descritiva

Em relação às medidas descritivas apresentadas no Quadro 8, a *Escala das Ideias* apresenta um valor médio acima da cotação média da escala ($M=4.34$). Relativamente à assimetria, os dados concentram-se essencialmente do lado direito do gráfico, sendo que o valor da curtose indica uma distribuição plana. A *Escala das Práticas* apresenta uma média também acima do ponto médio da escala ($M= 4.23$). O valor da assimetria indica uma distribuição cujos valores se concentram essencialmente do lado direito do gráfico, sendo que o valor da curtose indica uma distribuição plana. A *Sub-escala Articulação entre os vários Agentes envolvidos no Processo de Inclusão* apresenta uma média idêntica às escalas anteriores e igualmente acima do ponto médio da escala ($M= 4.26$). O valor da assimetria indica uma distribuição cujos valores se concentram essencialmente do lado direito do gráfico, sendo que o valor da curtose indica uma distribuição plana. A *Sub-escala Competência dos Professores* apesar de apresentar uma média mais baixa, relativamente às três escalas anteriores, está igualmente acima do ponto médio da escala ($M= 4.13$). O valor da assimetria indica uma distribuição cujos valores se concentram do lado direito do gráfico, sendo que o valor da curtose indica uma distribuição plana.

Quadro 8: Estatística Descritiva Relativa às Variáveis em Estudo (N=134).

Variável	M	DP	Min	Max	Assimetria	Curtose
Escala das Ideias: Inclusão Total	4.34	.44	2.94	5.17	-.28	-.31
Escala das Práticas: Global	4.23	.63	2.61	5.56	-.25	-.46
Sub-escala Articulação entre os Vários Agentes no Processo de Inclusão	4.26	1.01	1.71	6.00	-.28	-.77
Sub-escala Competência dos Professores	4.13	.87	2.00	5.83	-.38	-.44

3.4. Resultados relativos às questões de investigação

No que se refere às respostas às questões de investigação, podem observar-se no Quadro 9 as correlações entre as várias variáveis. Relativamente à associação entre as variáveis *Escala das Ideias* e *Escala das Práticas*, verificou-se que existe uma correlação positiva forte, indicando que os professores cujas ideias são mais favoráveis à inclusão são os que percebem as suas práticas como mais inclusivas. Para as *Sub-escalas Articulação entre os vários Agentes envolvidos no Processo de Inclusão* e *Competência dos Professores*, verificou-se que existe uma correlação positiva moderada entre cada uma destas duas sub-escalas e a *Escala das Ideias*, indicando que os professores cujas ideias são mais favoráveis à inclusão são aqueles que expressam sentir-se mais competentes e que dizem estabelecer mais articulação com os vários agentes educativos. Entre cada uma destas sub-escalas e a *Escala das Práticas*, existe uma correlação positiva forte, tal como era esperado, sendo que a associação mais forte se verifica com a *Sub-escala Articulação entre os vários Agentes envolvidos no Processo de Inclusão*. Verifica-se, também, a existência de uma correlação positiva fraca entre os *anos de experiência em inclusão* e a *Escala das Práticas*, bem como entre os *anos de experiência em inclusão* e as duas sub-escalas, *Articulação entre os vários Agentes envolvidos no Processo de Inclusão* e *Competência dos Professores*, indicando uma tendência para que, quanto mais anos de experiência em inclusão os professores têm, mais consideram exercer práticas de acordo com a inclusão, nomeadamente considerando-se mais competentes e exercendo maior articulação entre diferentes agentes. A associação entre a *Escala das Ideias* e os *anos de experiência em inclusão*, embora positiva, é mais baixa, situando-se no limite do interpretável. Além disso, também se verifica uma correlação positiva moderada entre os *anos de experiência em inclusão* e a *idade do professor*, tal como seria de prever.

Quadro 9: Correlações entre as Escalas das Ideias e das Práticas, as Sub-escalas, os Anos de Experiência em Inclusão e a Idade do Professor.

Variável	1	2	3	4	5	6
1.Escala das Ideias: Inclusão total	1.00					
2.Escala das Práticas: Global	.53*	1.00				
3.Sub-escala articulação entre os vários agentes envolvidos no processo de inclusão	.35*	.83*	1.00			
4.Sub-escala da competência dos professores	.49*	.69*	.32*	1.00		
5.Anos de experiência em inclusão	.11	.18**	.15	.23*	1.00	
6.Idade do professor	.00	.02	.04	.02	.44*	1.00

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Tal como tinha sido referido, para perceber se existem diferenças entre as ideias e a percepção das práticas dos professores em função de estes possuírem ou não formação em educação especial, realizou-se um teste não paramétrico de diferença de médias para amostras independentes – Teste Mann Whitney U (cf. Quadro 10). Para a *Escala das Ideias*, verifica-se um efeito da diferença de magnitude fraca, correspondendo a uma diferença significativa, indicando que os professores com formação em educação especial revelam ideias mais favoráveis à inclusão relativamente àqueles sem formação. Para a *Escala das Práticas*, verifica-se um efeito da diferença de magnitude fraca, correspondendo a uma diferença significativa nas percepções sobre as práticas, entre os professores com formação em educação especial e aqueles sem formação, indicando que aqueles que têm formação percebem a sua prática como mais inclusiva. Para a *Sub-escala Articulação entre vários Agentes envolvidos no Processo de Inclusão*, verifica-se um efeito da diferença de magnitude fraca, correspondendo a uma diferença não significativa, indicando que os professores com formação especializada se percebem como realizando uma maior articulação entre os vários agentes envolvidos no processo. Para a *Sub-escala Competência dos Professores*, constata-se um efeito de diferença de magnitude moderada, correspondendo a uma diferença significativa, sugerindo que os professores com formação em educação especial se percebem como mais competentes relativamente ao exercício da inclusão do que aqueles que não têm formação especializada.

Quadro 10: Testes Mann-Whitney U de Diferença de Médias para os Dois Grupos de Professores Com e Sem Especialização em Educação Especial.

Variável	Especialização dos Professores		Z	r
	Especialização em Educação Especial (n=10)	Sem Especialização em Educação Especial (n=124)		
	Mean Rank	Mean Rank		
Escala das Ideias: Inclusão Total	104.70	64.50	-3.15**	-0,27
Escala das Práticas: Global	101.10	64.79	-2.84**	-0,24
Sub-escala Articulação entre os vários Agentes envolvidos no Processo de Inclusão	84.75	66.11	-1.46	-0,13
Sub-Escala Competência dos Professores	110.50	64.03	-3.64***	-0,31

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Para perceber se existem diferenças entre os professores dos vários anos de escolaridade relativamente às suas ideias e à sua percepção das práticas acerca da inclusão, realizou-se um teste não paramétrico – Kruskal-Wallis (cf. Quadros 11), bem como dois testes Mann-Whitney como procedimento *post-hoc*, com vista a comparar os professores dos 1º e 4º anos e os professores dos 2º e 4º anos (cf. Quadros 12 e 13). Como se pode ver no Quadro 11, o teste Kruskal Wallis indica que existem diferenças significativas entre os grupos de professores relativamente às variáveis *Escala das Práticas* e *Sub-escala Articulação entre os Vários Agentes envolvidos no Processo de Inclusão*. Deste modo, na realização do *post hoc*, apenas foram consideradas estas duas variáveis, no estudo do contraste entre os grupos.

Quadro 11: Testes Kruskal Wallis de Diferença de Médias para os Quatro Grupos de Professores Pertencentes aos Quatro Anos de Escolaridade.

Variável	Nível de escolaridade leccionado pelos Professores				Chi-Square	Df
	1º ano (n=26)	2º ano (n=35)	3º ano (n=39)	4º ano (n=34)		
	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank		
Escala das Ideias: Inclusão Total	74.10	55.26	69.23	73.07	5.01	3
Escala das Práticas: Global	63.40	51.14	76.99	76.59	10.70*	3
Sub-escala Articulação entre os vários Agentes envolvidos no Processo de Inclusão	58.77	54.56	75.28	78.57	9.57*	3
Sub-escala Competência dos Professores	66.69	59.87	76.24	65.94	3.41	3

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Relativamente à comparação entre os professores dos 1º e 4º anos (ver Quadro 12) e considerando as variáveis *Escala das Práticas* e *Sub-escala Articulação entre os vários Agentes envolvidos no Processo de Inclusão*, verificam-se diferenças de magnitude fraca, correspondendo a diferenças não significativas e indicando que os professores do 4º ano consideram as suas práticas como mais inclusivas e percebem-se como articulando mais com os vários agentes educativos, do que os professores dos 1º ano.

Quadro 12: Testes Mann-Whitney U de Diferenças de Médias para os Dois Grupos de Professores dos 1º e 4º anos.

Variável	Ano de escolaridade dos Professores		Z	r
	1º ano (n=26)	4º ano (n=34)		
Mean Rank				
Escala das Práticas:				
Global	27,25	32,99	-1,26	-0,16
Sub-escala Articulação entre os Vários Agentes Envolvidos no Processo de Inclusão	25,71	34,16	-1,86	-0,24

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Relativamente à comparação entre os professores dos 2º e 4º anos (cf. Quadro 13), e considerando a variável *Escala das Práticas*, verifica-se um efeito da diferença de magnitude moderada, correspondendo a uma diferença significativa e indicando que os professores do 4º ano percebem as suas práticas como mais inclusivas do que os do 2º ano. No que respeita a *Sub-escala Articulação entre os vários Agentes envolvidos no Processo de Inclusão*, constata-se um efeito da diferença de magnitude fraca, correspondendo a uma diferença estatisticamente significativa e indicando que os professores do 4º ano se percebem como realizando na prática uma maior articulação com os vários agentes educativos, do que os do 2º ano.

Quadro 13: Testes Mann-Whitney U de Diferenças de Médias para os Dois Grupos de Professores dos 2º e 4º anos.

Variável	Ano de escolaridade dos Professores		Z	r
	2º ano (n=35)	4º ano (n=34)		
Mean Rank				
Escala das Práticas:				
Global	28.74	41.44	-2.63**	-0.32
Sub-escala Articulação entre os vários Agentes envolvidos no Processo de Inclusão	29.26	40.91	-2.41*	-0.29

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Em relação à pergunta do questionário que visa saber se os professores consideram que incluíram com sucesso, a maior parte deles (n=104; 80%) considerou que sim, sendo que uma minoria (n=26; 20%), respondeu que não conseguiu ter sucesso na inclusão. Foi este último grupo, que referiu a existência de alguns entraves que serão referidos a seguir.

Assim, relativamente às respostas à última pergunta do questionário, que vinha no sentido de esclarecer quais os aspectos que os professores consideram que podem, actualmente, constituir entraves a uma inclusão bem sucedida, realizamos uma análise qualitativa. No Quadro 14 (cf. Anexo IV), apresenta-se uma inventariação de cada um desses factores com referência à quantidade de vezes que foi mencionado, pelos professores que consideraram que não tiveram sucesso na inclusão. Esta análise qualitativa foi realizado por referência ao modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 1979), tendo-se agrupado os vários aspectos apontados pelos professores como entraves à inclusão, de acordo com os vários ecossistemas considerados neste modelo.

Deste modo, numa esfera microssistémica, encontramos a falta de formação específica por parte do professor do regular, o mau comportamento da criança com NEE, o facto de o professor de apoio dentro da sala de aula prejudicar o funcionamento da aula, a falta de experiência por parte do professor, a dificuldade de integrar alunos com NEE na turma, o facto da turma ter diferentes níveis de escolaridade bem como o facto de ser muito grande e a existência de um número excessivo de alunos com NEE na turma. Ao nível mesossistémico, encontra-se a dificuldade em preparar conjuntamente as actividades com o professor de apoio, a falta de colaboração da família e a falta de ligação escola-comunidade. Na esfera macrossistémica, os professores referem a falta de tempo para os alunos por parte do professor do ensino especial, a existência de fracos recursos materiais, a escassez de tempo por parte do professor do regular para cumprir ambos os currículos, a existência de poucos professores, técnicos e auxiliares, a falta de tempo para diagnosticar rapidamente as dificuldades dos alunos, a falta de colaboração entre as escolas e as entidades que legislam sobre educação bem como o facto de haver muito trabalho burocrático.

4.Discussão

Como já foi mencionado anteriormente, este estudo pretende analisar algumas questões relativas à inclusão educativa, focalizando-se nos professores do ensino regular, nas suas ideias e na percepção que estes têm acerca das suas

práticas. Esta opção surgiu uma vez que os professores são os principais recursos da escola (Porter, 1997) e são eles que vão implementar a inclusão, em colaboração com uma série de agentes. Assim, importa chegar a algumas conclusões sobre o que eles pensam acerca deste processo e o que fazem na prática para o implementar, pois, o facto de existir uma legislação que promove a inclusão educativa, muitas vezes não significa que, na prática, ela esteja a ser realizada eficazmente.

De facto, os resultados encontrados no presente estudo, relativamente à questão da associação entre ideias e práticas, vão de encontro aos dados da literatura que referem existir uma influência mútua entre percepções e práticas acerca da inclusão, sendo que as percepções dos professores, têm uma influência considerável nas suas práticas educativas (Malouf & Schiller, 1995). Isto permite-nos dizer que aquilo que os professores pensam acerca da inclusão se repercute naquilo que eles fazem na sua prática diária. Assim, professores com ideias positivas acerca da inclusão, também terão, à partida, práticas que a favorecerão. Deste modo, mais do que fazer com que os professores cumpram uma lei, importa fazer com que eles a percebam, que estejam favoráveis à sua implementação, para que os seus ideais possam ser realizados na prática, com eficácia (César & Freire, 2003). De acordo com Ainscow (1995), a forma mais apropriada de ajudar os professores a responder às dificuldades educativas, implica a exploração da influência de um conjunto de factores contextuais nas concepções e práticas profissionais. Deste modo, é possível sensibilizar os professores a novas formas de pensar que lhes desvendarão novas possibilidades para a prática. Isto implica que os professores se deverão tornar pensadores reflexivos e ganhar a confiança necessária para experimentar novas práticas (Ainscow, 1995). Daí a importância de reflectirmos sobre uma intervenção futura ao nível das ideias, das ideologias para que haja uma prática mais eficaz.

Além disso, no presente estudo, e no que respeita à associação entre as ideias e as práticas e os anos de experiência dos professores em inclusão, é de referir que existe uma associação fraca entre estas variáveis, sendo no entanto a associação entre experiência e ideias mais fraca do que entre a experiência e a percepção das práticas. Assim, professores com mais anos de experiência em inclusão, revelam uma tendência para se percepcionarem como tendo práticas mais inclusivas. Estes resultados, de algum modo, vão de encontro aos dados fornecidos pela literatura (Avramidis & Norwich, 2002), que referem que os professores com mais anos de experiência em inclusão têm ideias e práticas mais inclusivas.

Um outro resultado a que se chegou está relacionado com a idade, sendo que, no presente estudo, esta não está correlacionada nem com as ideias nem com a

percepção das práticas dos professores. Estes dados são contrários ao que seria de esperar, uma vez que alguns estudos apontam para a existência de uma relação entre a idade e aquelas duas variáveis, tendo surgido resultados que mostram que os professores mais novos têm ideias e práticas mais inclusivas que os mais velhos (Avramidis & Norwich, 2002).

Relativamente à questão das ideias e práticas dos professores diferirem em função de eles terem ou não formação especializada em educação especial, os resultados revelam existir uma diferença entre estes dois grupos. A questão da formação já havia sido apontada na literatura como um factor preponderante para a existência de práticas mais inclusivas. De facto, os professores com formação especializada são aqueles que, no presente estudo, têm ideias e percebem as suas práticas como mais inclusivas. A falta de formação na área das NEE, é referida pelos próprios professores, na última questão do questionário, como um dos factores que constitui um entrave à inclusão. De facto, de acordo com Lopes (2007), a educação dos alunos deficientes é necessariamente diferente da dos alunos normais, implicando uma formação especializada dos profissionais que com eles lidam. Assim, seria desejável a existência de uma formação pós-graduada em educação especial, após formação de base sólida, numa dada área disciplinar. Além disso, segundo Correia (2003), a formação dos professores do ensino regular na área das NEE deveria envolver aspectos como: conceitos em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar. Também de acordo com Ainscow (1995), a reflexão é uma condição necessária para a formação profissional. No entanto, não é suficiente, uma vez que é necessário criar oportunidades para realizar experiências de demonstração de formas diferentes de trabalhar em colaboração com os colegas. Deste modo, a questão da necessidade de uma formação especializada é referida na maior parte dos estudos acerca da inclusão e continua, hoje em dia, a constituir uma barreira, contribuindo para o sentimento de falta de competência em lidar com estas crianças, por parte dos professores.

No que respeita à questão que visa perceber se existem diferenças entre as ideias e a percepção acerca das práticas dos professores que leccionam os quatro anos de escolaridade do 1º Ciclo, os resultados não vão de encontro ao que a literatura sugere. De facto, no presente estudo, quando comparados com os seus colegas dos 1º e 2º anos de escolaridade, os professores do 4º ano, percebem as suas práticas como sendo mais inclusivas, nomeadamente relativamente à questão da articulação entre os vários agentes educativos envolvidos no processo. No entanto, de acordo com a literatura, os professores que leccionam anos de escolaridade mais

baixos teriam práticas mais inclusivas e estariam mais atentos ao desenvolvimento geral do aluno, do que os professores de anos de escolaridade mais avançados (Avramidis & Norwich, 2002). É de salientar contudo que, no presente estudo, esta diferença apenas se verifica ao nível da percepção acerca das práticas, sendo que os grupos de professores não diferem relativamente às suas ideias. De facto, os resultados sugerem que, em anos mais avançados, apesar dos conteúdos se irem complexificando e, à partida, exigirem um maior trabalho para os professores, estes demonstram perceber-se como tendo práticas mais inclusivas. Estes resultados poderão estar relacionados com o facto de a própria criança estar já mais integrada na rotina da turma e das actividades de sala de aula, facilitando a implementação de práticas inclusivas por parte do professor. Por outro lado, os primeiros anos, sendo anos de adaptação, podem contribuir para algumas dificuldades sentidas pelo professor em lidar com a criança, uma vez que esta ainda não se encontra mais adaptada à rotina da sala. Daí as diferenças se verificarem apenas ao nível da percepção acerca das práticas profissionais, não havendo mudança ao nível das ideias acerca da inclusão.

É também de referir que a maior parte (80%) dos professores do nosso estudo dizem ter tido sucesso na inclusão. Perante este resultado torna-se pertinente formular um comentário, considerando que este resultado poderá estar um pouco enviesado, pois os professores poderão ter tido algum receio em admitir as suas reais dificuldades relacionadas com este processo. Este resultado realça a necessidade de uma avaliação do processo ensino-aprendizagem que possibilite a monitorização continuada da acção educativa dos professores, possibilitando-lhes uma reflexão contínua acerca da eficácia das suas práticas e viabilizando uma reformulação das estratégias, de forma a ir respondendo adequadamente às necessidades dos seus alunos. Este é o princípio básico da abordagem da resposta à intervenção (*response to intervention*) que é direccionada, numa primeira fase, a todos os alunos, possibilitando uma intervenção prévia à existência de um diagnóstico. Posteriormente, para aqueles alunos que requerem uma resposta mais intensiva e direccionizada, esse tipo de apoio é dado. Esta abordagem permite assim, através de uma identificação e intervenção atempadas, baseadas num despiste universal, reduzir o número de alunos sinalizados para educação especial (Berkeley, Bender, Peaster & Saunders, 2009).

Os professores que afirmam não terem tido sucesso, apontam variados motivos, que estão relacionados quer com o próprio professor (ex:falta de formação específica na área das NEE), quer com a criança (ex:mau comportamento de alguns alunos com NEE), quer com a organização da turma (ex:existência de turmas muito

grandes, com vários níveis de escolaridade), quer com a escola (ex:falta de recursos materiais e humanos), quer com um nível político-social mais alargado (ex: burocratização, falta de diálogo entre as entidades políticas e as escolas). Avramidis e Norwich (2002), também consideraram algumas variáveis como tendo impacto nas atitudes dos professores face à inclusão, nomeadamente factores relacionados com a criança, com o professor e com o contexto. Além disso, referiram que as variáveis relacionadas com a criança e com o contexto, tinham mais influência nas atitudes dos professores do que os factores relacionados com o próprio professor. É de realçar que, no nosso estudo, os factores que são referidos mais vezes pelos professores são a falta de tempo para cumprir currículos diferenciados, a falta de formação especializada, a falta de tempo por parte do professor do ensino especial bem como a falta de recursos materiais e humanos, os quais são relativos a uma dimensão contextual bem como ao próprio professor. Relativamente à dimensão relacionada com a própria criança, no presente estudo, não é atribuído um grau de influência tão considerável como no estudo de Avramidis e Norwich (2002). No entanto, todos estes constituem aspectos aos quais se deverá dar a maior atenção e importância, uma vez que são considerados como entraves a uma inclusão educativa bem sucedida. A verdade é que, uma grande parte destes factores se relaciona com uma dimensão macrossistémica, regulada por entidades de cariz político, às quais caberá repensar as leis e a capacidade da sua implementação por parte dos estabelecimentos de ensino.

De facto, muitas das nossas escolas ainda se debatem diariamente com estas dificuldades, sendo urgente combatê-las, para que a inclusão se torne numa realidade com verdadeiros benefícios para todos e não um factor de desmotivação para o trabalho dos professores.

Conclusão e implicações para futuras investigações

Nesta secção do trabalho, pretende-se formular algumas reflexões acerca de todo o processo de investigação.

Com este estudo, pretendemos contribuir para o aprofundar do conhecimento acerca da implementação da inclusão educativa nas escolas públicas do nosso país, focando-nos num dos principais recursos e agentes educativos destas crianças, os professores do ensino regular. Porque a inclusão vai muito além da colocação física de uma criança com NEE na sala de aula, exige de todos um esforço conjunto para que seja uma realidade bem sucedida. Importa assim que os professores, mais do que cumprirem a legislação, a compreendam e sejam favoráveis à sua implementação, para que a inclusão seja um benefício para as crianças com NEE e para os seus

pares. Tal como referem César e Freire (2003), sabemos que as mudanças na legislação nem sempre são acompanhadas por uma mudança nas práticas. No entanto, aquelas que vão de encontro às crenças defendidas pelos diferentes actores educacionais, são implementadas com maior sucesso. Assim, para que haja mudança, é necessário sejam fornecidos aos agentes educativos, conhecimentos, competências, estratégias e métodos, para que estes se sintam capazes de a implementar. Mas para que tudo isto ocorra, também é necessário que existam recursos humanos e técnicos adequados, que lhes permitam desenvolver uma prática ajustada (César & Freire, 2003).

Passando a aspectos específicos do presente estudo, em primeiro lugar, torna-se pertinente abordar a forma de recolha de dados através de um questionário. Sabemos que o facto de usar uma medida não presencial para avaliar as práticas dos professores, poderá levantar algumas questões em termos da fiabilidade e validade dos resultados obtidos. No entanto, outra forma de recolha de dados seria inviável, por motivos de limitação temporal do presente estudo, bem como por questões relacionadas com o tamanho da amostra. Relativamente ao questionário propriamente dito, trata-se de uma versão experimental, construída especificamente no âmbito deste estudo, tendo por base outros questionários já existentes, bem como conceitos referidos na literatura. Apesar de não se ter recorrido a peritos nem a juízes para o validar, realizou-se um estudo-piloto com professores, com o intuito de perceber as falhas que poderiam existir na construção do mesmo. A partir daqui, surgiu a sua versão definitiva que foi utilizada com os professores. É ainda de referir que a existência de questões que medem o mesmo conceito, mas que têm um sentido oposto, colocadas aleatoriamente ao longo do questionário, e que permitiriam uma validação dos dados obtidos com base nas respostas dos professores, também nos permitiram concluir, que para algumas questões, as respostas apresentaram alguma incoerência. Um dos motivos para tal ter acontecido poderá relacionar-se com o tamanho do questionário. O facto de a Parte I, ser um pouco longa, poderá ter contribuído para este factor de erro.

Uma outra consideração a fazer prende-se com o processo de recolha de dados. Foi necessária muita persistência para se obter uma amostra considerável de professores, uma vez que estes não se mostravam muito disponíveis para preencherem os questionários. No entanto, é de salientar o tamanho considerável da amostra, o que permitiu aumentar a fiabilidade dos resultados obtidos.

Futuramente, outras análises poderão ser realizadas, para estudar outras questões abordadas no questionário. Por exemplo, poder-se-á estudar aspectos como

a percepção dos professores do ensino regular acerca do papel do professor de apoio; o posicionamento em relação ao ensino dentro e fora da sala de aula e a aspectos mais específicos como a gestão do PEI de cada aluno. Outras temáticas relacionadas com a prática da inclusão nos estabelecimentos de ensino, poderão ainda ser alvo de investigação posterior, nomeadamente, as atitudes dos professores face aos diferentes tipos de problemáticas na área das NEE, as atitudes dos professores face às características contextuais, como a existência ou não de professor de apoio, de psicólogo e de outros técnicos especializados, as diferenças entre os professores do ensino básico e secundário relativamente às suas ideias e práticas, a percepção dos professores de apoio sobre o seu trabalho. Trata-se de sugestões que poderão ser seguidas em estudos posteriores.

O presente estudo pretendeu trazer algum esclarecimento acerca da implementação da inclusão educativa nas nossas escolas e acerca de como os professores lidam com esta realidade. No entanto, ainda muito há a fazer para que a escola e todos os alunos que a integram, tenham benefícios reais com a inclusão.

Referências bibliográficas

- AEDNEE. (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula: relatório síntese*. Bélgica: AEDNEE.
- AEDNEE (2008). *Vozes jovens: ao encontro da diversidade na educação*. Bélgica: AEDNEE
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. *Caminhos para escolas inclusivas*, (pp. 11 – 32). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129 – 147.
- Bairrão, J. (1988). Os conceitos de educação especial. *Revista do Desenvolvimento da Criança*, 1-2, 5-8.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da Educação. *Psicologia*, 7-30.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais – subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Bronfenbrenner, U., (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- :
- Bronfenbrenner, U., (1995). *Developmental ecology through space and time: a future perspective*. In P. Moen, G. H. Elder, Jr. & Luscher (Eds). *Examining lives in context : Perspectives on the ecology oh human development*. (pp. 619-648). Washington DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In Damon & Lerner (Eds). *Handbook of Child Psychology*. 1, 993-1028.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The biological theory of human development. *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Vol. 10, pp. 6963-6970. New York.
- Bender, W., Vail, C. & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes towards increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with specific learnig disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 28 (2), 87-94.

- Berkeley, S., Bender, W., Peaster, L., Saunders, L. (2009). Implementation of Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 42, 85.
- Calado, P. (2008). Centro de Recursos e Formação - Associação Portuguesa de Investigação Educacional. [On-line]. Disponível: <http://cerfapie.blogs.sapo.pt/50910.html>.
- Camisão, I. (2004). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- César, M. & Freire, S. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, Nº 3, 341-354.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1999). Uma nova política em educação. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. (pp. 17-44). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003). Educação Especial e Inclusão. *Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, O. & Leal, T. (1997). *Necessidades educativas especiais – uma imagem genérica do contexto português*. Comunicação apresentada no “II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia”. Universidade da Corunha, Espanha.
- Curso CIF-CJ. (2009). Material de apoio do Curso “*Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ); aplicação em contextos educativos – 13ª edição*”, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. Material não publicado.
- Decreto-lei 3/87. Diário da República, 19 de Janeiro de 1987.
- Despacho Conjunto nº 25/SERE/SEAM/88. Diário da República, 2 de Agosto de 1988.
- Decreto-lei 35-90. Diário da República, I Série, nº 21, 25 de Janeiro de 1990.
- Decreto-lei 319/91. Diário da República, 23 de Janeiro de 1991.
- Despacho Conjunto 105/97. Diário da República, II Série, nº 149, 1-7, 1997.
- Decreto-lei 115A/98. Diário da República, I Série A, 4 de Maio.

Decreto-lei 6/2001. Diário da República, I Série A, nº 15, 18 de Janeiro de 2001.

Decreto-lei 3/08. Diário da República, I Série, nº 4, 7 de Janeiro de 2008.

Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar? *Inovação*, 7, 1, 23-35.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.

Frade, M. (1996). *Atitudes dos professores face à integração: sua relação com a adequação das escolas*. Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Gaspar, O. (2000). *Estudo da influência da experiência profissional nas atitudes dos professores face à inclusão de alunos com n.e.e.* Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo, nº 46/86. Diário da República, I Série, nº 237/86, 14 de Outubro de 1986.

Lima, I. (2003). *Cenários de educação e desenvolvimento: o meio familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento da criança*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Lopes, J. (2007). Perspectiva crítica da educação especial em Portugal. *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* (pp.21 - 94) Braga: Psiquilíbrios Edições.

Malouf, D. & Schiller, E. (1995). Practice and research in special education. *Exceptional Children*. 61 (6), 414 - 424.

Ministério da Educação. (2005). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Gabinete da Ministra.

Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). Teachers' experience with inclusive classrooms: implication for special education reform. *Journal of Special Education*, 30 (2), 152 - 186.

OMS: Organização Mundial de Saúde (2003). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*.

- Paiva, F. (2008). *As atitudes de professores do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula*. Tese de Mestrado não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Philadelphia: Open University Press.
- Pestana & Gajairo (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais*. Edições Sílabo.
- Peters, S. (2007). Education for all? A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*.18, 98 - 108.
- Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Porter, G., & Stone, J. (1997). *The inclusive school model: a framework and key strategies for success*. In J. Putnam (Ed.), *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore: P. H. Brookes Publishers.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. *Caminhos para escolas inclusivas*, (pp. 33 – 48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sameroff, A. J. & Chandler, M.J. (1975). *Reproductive risk and the continuum of caretaking casuality*. In F.D. Hovowitz, H. Hetherington, S. Scarr-Sapapatek & G. Siegel (Eds). *Review of Child Development Research*, Vol. 4 (pp 83-104). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sameroff, A.J. (1995). General systems theories and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds), *Manual of developmental psychopathology*. Vol. 1 (pp. 659-695). New York: Miley.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). *Transactional regulation: the developmental ecology of early intervention*. In P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds). *Handbook of early childhood intervention*. (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Semmel, M., Abernathy, T. Butera, G. & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children*. 9 - 23.

- Sousa, J. (2007). *Criança com necessidades educativas especiais como membros da sociedade e sua inclusão no contexto escolar : estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal*. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics (3rd edition)*. New York: Harper Collins.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vaughn, S. & Schumm, J. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (5), 264 - 270.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. *Caminhos para escolas inclusivas*, (pp. 48 – 67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ANEXOS

Anexo I
Características demográficas dos participantes

Quadro 1: Características Demográficas dos Participantes.

Características dos professores	n	%	M	SD	Amplitude
Género					
<i>Feminino</i>	122	91			
<i>Masculino</i>	12	9			
Idade			38.56	8.85	26-59
Situação profissional					
<i>Quadro de nomeação definitiva</i>	53	39.6			
<i>Quadro de nomeação pedagógica</i>	64	47.8			
<i>Contratado</i>	17	12.7			
Habilitação académica					
<i>Bacharelato</i>	5	3.7			
<i>Licenciatura</i>	125	93.3			
<i>Mestrado</i>	4	3			
Nº de anos de formação			4.19	0.59	3-7
Formação especializada					
<i>Sim</i>	34	25.4			
<i>Não</i>	100	74.6			
Área de formação especializada					
<i>Educação Especial</i>	10	7.5			
<i>Outras</i>	24	17.9			
<i>Nenhuma</i>	100	74.6			
Tempo de serviço total (anos)			15.05	8.99	2-33
Tempo de serviço na actual escola (anos)			3.59	3.12	1-13
Tempo de serviço em educação especial (anos)			0.79	2.54	0-17
Tempo de serviço em apoio educativo (anos)			0.34	0.71	0-4
Nº de crianças com n.e.e. na turma			1.74	1.01	1-8
Nº de anos de experiência em integração			5.47	4.83	0-28
Ano de escolaridade					
<i>1º</i>	26	19.4			
<i>2º</i>	35	26.1			
<i>3º</i>	39	29.1			
<i>4º</i>	34	25.4			

ANEXO II

**Questionário “Ideias e Práticas dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico
acerca da Inclusão Educativa de Crianças com Necessidades Educativas
Especiais”**

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Questionário

**Ideias e Práticas dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da
Inclusão Educativa de Crianças com Necessidades Educativas Especiais**

O presente questionário insere-se no âmbito da realização de uma tese de mestrado, cuja temática corresponde ao “*Estudo das Ideias e Práticas dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, acerca da Inclusão Educativa de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*”, em Escolas da Área Metropolitana do Porto.

Vimos pedir a sua colaboração, solicitando-lhe que responda objectivamente às questões colocadas.

Nas respostas ao questionário, pedimos-lhe que considere crianças com necessidades específicas de educação (n.e.e.), aqueles alunos que:

- apresentam “*limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem e da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social*” (DL 3/2008) e que, por isso, contam com apoio especializado no âmbito da educação especial;
- apresentam necessidades educativas de carácter temporário e que, por isso, contam com apoio educativo centrado na escola

Garantimos a confidencialidade dos dados que se destinam exclusivamente ao presente estudo e agradecemos antecipadamente a sua atenção e disponibilidade ao preencher este questionário, bem como a brevidade na sua devolução.

Com os melhores cumprimentos,

Mariana Prata

I.Elementos de Identificação

1. Escola: _____

2. Sexo: F____ M ____
3. Idade: _____
4. Situação profissional: Quadro de Nomeação Definitiva____
Quadro de Zona Pedagógica____
Contratado____
5. Habilitação académica (grau mais elevado adquirido):
Curso Médio/Bacharelato____ Licenciatura____
Mestrado____ Doutoramento____
Nº total de anos de educação formal¹: _____
6. Formação especializada: Sim____ Não____
Qual a área?_____
7. Tempo de serviço total: _____
Tempo de serviço na actual escola: _____
Tempo de serviço em educação especial²: _____
Tempo de serviço em apoio educativo³: _____
8. Quantos alunos com n.e.e.⁴ tem integrados na sua actual turma?_____
9. Quantos anos de experiência tem em integração de alunos com n.e.e.?_____

¹ Número total de anos em que fez os seus estudos.

² Entenda-se Educação Especial como funções do docente colocado ao abrigo do D.C. 105/97.

³ Entenda-se Apoio Educativo como funções do docente colocado ao abrigo do D.L. 35/88.

⁴ Para especificação deste tipo de alunos, ver folha introdutória.

II. Ideias acerca da Inclusão Educativa

As seguintes afirmações reportam-se a **ideias/percepções** acerca da inclusão educativa de crianças com n.e.e. Com base na experiência na sua sala de aula, assinale a maior ou menor concordância com cada uma delas, de acordo com a seguinte escala:

1 – Discordo completamente

2 – Discordo moderadamente

3 – Discordo levemente

4 – Concordo levemente

5 – Concordo moderadamente

6 – Concordo completamente

1. Os alunos ditos “normais” beneficiam com a inclusão de colegas com n.e.e. na sua turma.	1	2	3	4	5	6
2. Devemos investir mais em alunos mais capazes do que nos restantes, porque eles são o futuro da Comunidade.	1	2	3	4	5	6
3. Os alunos com n.e.e. adquirem maior competência se educados numa classe especial.	1	2	3	4	5	6
4. Todos os alunos, incluindo os que têm n.e.e., podem ser educados na escola regular com os apoios e modificações necessários.	1	2	3	4	5	6
5. Os alunos com n.e.e. têm mais sucesso se educados na sala de aula regular.	1	2	3	4	5	6
6. A inclusão de alunos com n.e.e. numa turma regular prejudica frequentemente o rendimento dos restantes alunos.	1	2	3	4	5	6
7. As crianças com n.e.e., que não conseguem acompanhar o currículo “comum”, devem frequentar Instituições de Ensino Especial.	1	2	3	4	5	6
8. Todos os alunos, independentemente das suas capacidades, têm um contributo a dar na escola e na comunidade.	1	2	3	4	5	6
9. A criança com n.e.e. não é geralmente bem aceite pelos colegas da classe e da escola.	1	2	3	4	5	6
10. Os alunos com n.e.e. monopolizam o tempo do professor em detrimento dos outros alunos.	1	2	3	4	5	6
11. Um dos factores que promove uma inclusão favorável é a interligação escola – comunidade.	1	2	3	4	5	6
12. Não é necessário que os pais dos alunos com n.e.e. participem nas decisões escolares sobre os seus educandos.	1	2	3	4	5	6

13. Deve elaborar-se um Programa Educativo Individual adequado ao aluno, de acordo com a sua capacidade de aprendizagem.	1 2 3 4 5 6
14. A ligação entre a escola e a comunidade não beneficia a inclusão.	1 2 3 4 5 6
15. A inclusão de uma criança com n.e.e. na sala de aula promove nos colegas aceitação e compreensão das diferenças.	1 2 3 4 5 6
16. É possível, que o professor do ensino regular consiga gerir o tempo da classe de forma proveitosa para todos os alunos.	1 2 3 4 5 6
17. A maioria das actividades desenvolvidas na sala de aula deve ser apropriada para as crianças com n.e.e.	1 2 3 4 5 6
18. É desejável que os alunos com n.e.e. frequentem a sala de aula regular em tempo parcial.	1 2 3 4 5 6
19. Os pais dos alunos com n.e.e. devem participar em todas as fases do processo de decisão sobre o percurso escolar dos seus filhos.	1 2 3 4 5 6
20. A elaboração e implementação dos programas educativos devem ser da exclusiva responsabilidade do professor de apoio.	1 2 3 4 5 6
21. As crianças incluídas na sala de aula regular deveriam ter que atingir os objectivos mínimos do programa "comum".	1 2 3 4 5 6
22. As crianças com n.e.e. não podem participar na maioria das actividades desenvolvidas na sala de aula.	1 2 3 4 5 6
23. O critério prioritário na escolha de uma escola para as crianças com n.e.e. é a área de residência.	1 2 3 4 5 6
24. A responsabilidade da elaboração e implementação dos programas educativos deve ser partilhada entre o professor titular da turma e o professor do apoio educativo.	1 2 3 4 5 6
25. Cabe aos professores a decisão de aceitar turmas com alunos com n.e.e.	1 2 3 4 5 6
26. O professor de apoio educativo é um recurso importante dentro da sala de aula.	1 2 3 4 5 6
27. Os professores de apoio educativo são mais eficazes que os professores de educação regular no ensino de crianças com n.e.e.	1 2 3 4 5 6
28. O Projecto Educativo da escola não deve incluir um plano de inclusão.	1 2 3 4 5 6
29. Todos os professores da escola podem ter turmas com alunos com n.e.e.	1 2 3 4 5 6

30. O professor de apoio educativo dentro da sala de aula é um distractor, que dificulta o processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5	6
31. A sala de apoio a tempo inteiro é o local adequado ao ensino dos alunos com n.e.e.	1	2	3	4	5	6
32. A inclusão de alunos com n.e.e. depende mais das atitudes do professor do que da sua formação específica.	1	2	3	4	5	6
33. A responsabilidade da elaboração e implementação dos programas educativos deve ser exclusiva do professor titular da turma.	1	2	3	4	5	6
34. Deve fazer parte do Projecto Educativo da escola um plano de inclusão.	1	2	3	4	5	6
35. Os professores do ensino regular são eficazes para resolver as necessidades dos alunos com n.e.e., na sala de aula, sem ajuda do professor de apoio educativo.	1	2	3	4	5	6
36. O tempo gasto em trabalho de equipa é pouco benéfico para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com n.e.e.	1	2	3	4	5	6
37. Os professores sem experiência profissional estão mais aptos a incluir alunos com n.e.e.	1	2	3	4	5	6
38. Todos os alunos com n.e.e. devem estar incluídos na sala de aula regular, independentemente da gravidade da sua problemática.	1	2	3	4	5	6
39. É desejável que os alunos com n.e.e. frequentem a sala de aula regular a tempo inteiro.	1	2	3	4	5	6
40. As competências técnico-científicas dos docentes são mais relevantes no processo de inclusão de alunos com n.e.e., do que as suas atitudes face à inclusão.	1	2	3	4	5	6
41. O professor do ensino regular possui formação suficiente para trabalhar com crianças com n.e.e.	1	2	3	4	5	6
42. A experiência profissional anterior facilita a inclusão de alunos com n.e.e.	1	2	3	4	5	6
43. Os alunos com n.e.e. graves não devem frequentar a sala de aula regular.	1	2	3	4	5	6
44. O trabalho em equipa (professores do ensino regular, professores do apoio educativo, pais...) facilita a inclusão de alunos com n.e.e.	1	2	3	4	5	6
45. A inclusão de uma criança com n.e.e. implica uma preparação específica por parte do professor do ensino regular.	1	2	3	4	5	6

46. O critério prioritário na escolha de uma escola para as crianças com n.e.e. deve ser a existência de técnicos especializados na sua problemática.	1 2 3 4 5 6
47. Os alunos monopolizam o tempo do professor em detrimento do aluno com n.e.e.	1 2 3 4 5 6

III.Práticas Inclusivas

De acordo com a **experiência profissional** que tem na sua sala de aula, assinale a maior ou menor concordância com cada uma das afirmações, tendo presente a seguinte escala:

1 – *Discordo completamente*

2 – *Discordo moderadamente*

3 – *Discordo levemente*

4 – *Concordo levemente*

5 – *Concordo moderadamente*

6 – *Concordo completamente*

1. Tenho as competências necessárias para ajudar os alunos com e sem n.e.e. a interagirem mutuamente, de forma positiva, na sala de aula.	1 2 3 4 5 6
2. Sei como e onde recolher informação acerca de como incluir crianças com n.e.e. na sala de aula.	1 2 3 4 5 6
3. Necessito de mais formação antes de incluir com sucesso alunos com n.e.e. na sala de aula.	1 2 3 4 5 6
4. Consigo adaptar os materiais/actividades necessários para as crianças com n.e.e.	1 2 3 4 5 6
5. Tenho profissionais de apoio competentes para me ajudar a incluir os alunos com n.e.e. na escola e na sala de aula.	1 2 3 4 5 6
6. Sou capaz de lidar com a diferenciação curricular dentro da sala de aula.	1 2 3 4 5 6
7. Participei na elaboração do Programa Educativo Individual dos alunos com n.e.e. conjuntamente com o professor de apoio educativo.	1 2 3 4 5 6
8. Os objectivos do Programa Educativo Individual estão a ser implementados conjuntamente por mim e pelo professor de apoio educativo.	1 2 3 4 5 6
9. Sinto que tenho tempo lectivo disponível para cumprir o currículo “comum” com os alunos e cumprir os objectivos definidos no Programa Educativo Individual dos alunos com n.e.e.	1 2 3 4 5 6

10. Sinto que a minha experiência profissional anterior me ajuda a incluir os alunos com n.e.e. na sala de aula.	1 2 3 4 5 6
11. Na sala de aula, sinto que todos os alunos beneficiam com a inclusão de uma criança com n.e.e.	1 2 3 4 5 6
12. Os pais dos alunos com n.e.e. da minha sala participam na elaboração do Programa Educativo Individual dos filhos.	1 2 3 4 5 6
13. Os pais dos alunos com n.e.e. da minha sala participam na implementação do Programa Educativo Individual dos filhos.	1 2 3 4 5 6
14. Implementei a articulação com outros elementos da Comunidade Escolar, para além do professor de apoio, no cumprimento do Programa Educativo Individual.	1 2 3 4 5 6
15. Implementei actividades em interligação com a comunidade na educação de alunos com n.e.e.	1 2 3 4 5 6
16. Na minha escola, é realizado trabalho em equipa (professor do ensino regular, professor de apoio, pais...) para planificar e tomar decisões acerca do processo educativo dos alunos com n.e.e.	1 2 3 4 5 6
17. Sinto que os meus alunos com n.e.e. teriam tido mais sucesso se tivessem tido mais apoio dentro da sala de aula.	1 2 3 4 5 6
18. Sinto que os meus alunos com n.e.e. teriam tido mais sucesso se tivessem tido mais apoio fora da sala de aula.	1 2 3 4 5 6

- Considera que conseguiu incluir com sucesso os alunos com n.e.e. na sua sala de aula?

- Se não, indique, por ordem de relevância, as cinco principais causas para que tal tenha sucedido:

1 -

2 -

3 -

4 -

5 -

Obrigado pela sua colaboração!

Quadro 2: Itens de Validação dos Dados da Escala das Ideias e Correlações Inter-item.

Itens Escala das Ideias		
Itens pró-inclusão	Itens anti-inclusão	Correlação
1	6	-.53
8	2	-.30
5	3	-.57
4	7	-.22
15	9	-.07
11	14	-.44
19	12	-.27
13	21	-.03
17	22	-.17
29	25	-.32
26	30	-.18
34	28	-.51
42	37	-.10
44	36	-.19
38	43	-.33
16	10	-.49
16	47	-.35
24	20	-.36
24	33	-.22
39	31	-.21

Nota: De acordo com Field (2005): $r = .10$ - associação fraca; $r = .30$ - associação moderada; $r = .50$ - associação forte.

Anexo III
Descrição das escalas e sub-escalas com base conceptual

- **1.1. Benefícios da inclusão para os alunos em geral** (parte II - itens 1, 6, 9 e 15; parte III – item 11)

1.Os alunos ditos “normais” beneficiam com a inclusão de colegas com n.e.e. na sua turma.

6.A inclusão de alunos com n.e.e. numa turma regular prejudica frequentemente o rendimento dos restantes alunos.

9.A criança com n.e.e. não é geralmente bem aceite pelos colegas da classe e da escola.

15.A inclusão de uma criança com n.e.e. na sala de aula promove nos colegas aceitação e compreensão das diferenças.

11.Na sala de aula, sinto que todos os alunos beneficiam com a inclusão de uma criança com n.e.e.

- **1.2. Benefícios da inclusão para os alunos com NEE/classe regular vs classe especial** (parte II - itens 3, 4, 5 e 7)

3.Os alunos com n.e.e. adquirem maior competência se educados numa classe especial.

4.Todos os alunos, incluindo os que têm n.e.e., podem ser educados na escola regular com os apoios e modificações necessários.

5.Os alunos com n.e.e. têm mais sucesso se educados na sala de aula regular.

7.As crianças com n.e.e., que não conseguem acompanhar o currículo “comum”, devem frequentar Instituições de Ensino Especial.

- **1.3. Gravidade da problemática** (parte II - itens 38 e 43)

38.Todos os alunos com n.e.e. devem estar incluídos na sala de aula regular, independentemente da gravidade da sua problemática.

43.Os alunos com n.e.e. graves não devem frequentar a sala de aula regular.

- **1.4. Participação dos pais** (parte II - itens 12 e 19; parte III – itens 12 e 13)

12.Não é necessário que os pais dos alunos com n.e.e. participem nas decisões escolares sobre os seus educandos.

19.Os pais dos alunos com n.e.e. devem participar em todas as fases do processo de decisão sobre o percurso escolar dos seus filhos.

12.Os pais dos alunos com n.e.e. da minha sala participam na elaboração do Programa Educativo Individual dos filhos.

- **1.5. Dualidade Currículo Alternativo vs Currículo Comum,** (parte II - itens 13 e 21; parte III – item 6)

13.Deve elaborar-se um Programa Educativo Individual adequado ao aluno, de acordo com a sua capacidade de aprendizagem.

21.As crianças incluídas na sala de aula regular deveriam ter que atingir os objectivos mínimos do programa “comum”.

6.Sou capaz de lidar com a diferenciação curricular dentro da sala de aula.

- **1.6. Sala de regular vs sala de apoio (parte II – itens 18, 31 e 39; parte III – itens 17 e 18)**

18.É desejável que os alunos com n.e.e. frequentem a sala de aula regular em tempo parcial.

31.A sala de apoio a tempo inteiro é o local adequado ao ensino dos alunos com n.e.e.

39.É desejável que os alunos com n.e.e. frequentem a sala de aula regular a tempo inteiro.

17.Sinto que os meus alunos com n.e.e. teriam tido mais sucesso se tivessem tido mais apoio dentro da sala de aula.

18.Sinto que os meus alunos com n.e.e. teriam tido mais sucesso se tivessem tido mais apoio fora da sala de aula.

- **2. Filosofia inclusiva ao nível da comunidade (parte II – itens 2, 8, 11 e 14; parte III – itens 14 e 15)**

2.Devemos investir mais em alunos mais capazes do que nos restantes, porque eles são o futuro da Comunidade.

8.Todos os alunos, independentemente das suas capacidades, têm um contributo a dar na escola e na comunidade.

11.Um dos factores que promove uma inclusão favorável é a interligação escola – comunidade.

14.A ligação entre a escola e a comunidade não beneficia a inclusão.

14.Implementei a articulação com outros elementos da comunidade escolar, para além do professor de apoio, no cumprimento do Programa Educativo Individual.

15.Implementei actividades em interligação com a comunidade na educação de alunos com n.e.e.

- **3.1. Critérios de inclusão ao nível da escola (parte II – itens 23, 28, 34 e 46)**

23.O critério prioritário na escolha de uma escola para as crianças com n.e.e. é a área de residência.

28.O Projecto Educativo da escola não deve incluir um plano de inclusão.

34.Deve fazer parte do Projecto Educativo da escola um plano de inclusão.

46.O critério prioritário na escolha de uma escola para as crianças com n.e.e. deve ser a existência de técnicos especializados na sua problemática.

- **3.2.. Critérios de inclusão ao nível do professor (parte II – itens 25 e 29)**

25.Cabe aos professores a decisão de aceitar turmas com alunos com n.e.e.

29.Todos os professores da escola podem ter turmas com alunos com n.e.e.

- **4.1. Gestão do tempo em ambiente inclusivo (parte II - itens 10,16 e 47; parte III – item 9)**

10.Os alunos com n.e.e. monopolizam o tempo do professor em detrimento dos outros alunos.

16.É possível, que o professor do ensino regular consiga gerir o tempo da classe de forma proveitosa para todos os alunos.

47.Os aluno monopolizam o tempo do professor em detrimento do aluno com n.e.e.

9.Sinto que tenho tempo lectivo disponível para cumprir o currículo “comum” com os alunos e cumprir os objectivos definidos no Programa Educativo Individual dos alunos com n.e.e.

- **4.2. Carácter inclusivo/desenvolvementalmente adequado das actividades realizadas na sala de aula (parte II - itens 17 e 22; parte III – item 4)**

17.A maioria das actividades desenvolvidas na sala de aula deve ser apropriada para as crianças com n.e.e.

22.As crianças com n.e.e. não podem participar na maioria das actividades desenvolvidas na sala de aula.

4.Consigo adaptar os materiais/actividades necessários para as crianças com n.e.e.

- **4.3. Trabalho em equipa (parte II - itens 36 e 44; parte III – itens 5 e 16)**

36.O tempo gasto em trabalho de equipa é pouco benéfico para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com n.e.e.

44.O trabalho em equipa (professores do ensino regular, professores do apoio educativo, pais...) facilita a inclusão de alunos com n.e.e.

5.Tenho profissionais de apoio competentes para me ajudar a incluir os alunos com n.e.e. na escola e na sala de aula.

16.Na minha escola, é realizado trabalho em equipa (professor do ensino regular, professor de apoio, pais...) para planificar e tomar decisões acerca do processo educativo dos alunos com n.e.e.

- **5.1. Formação e competência (parte II - itens 32, 40, 41,45; parte III – itens 1, 2, 3)**

32.A inclusão de alunos com n.e.e. depende mais das atitudes do professor do que da sua formação específica.

40.As competências técnico-científicas dos docentes são mais relevantes no processo de inclusão de alunos com n.e.e., do que as suas atitudes face à inclusão.

41.O professor do ensino regular possui formação suficiente para trabalhar com crianças com n.e.e.

45.A inclusão de uma criança com n.e.e. implica uma preparação específica por parte do professor do ensino regular

1.Tenho as competências necessárias para ajudar os alunos com e sem n.e.e. a interagirem mutuamente, de forma positiva, na sala de aula.

2.Sei como e onde recolher informação acerca de como incluir crianças com n.e.e. na sala de aula.

3.Necessito de mais formação antes de incluir com sucesso alunos com n.e.e. na sala de aula.

- **5.2. Experiência (parte II - itens 37 e 42; parte III – item 10)**

37.Os professores sem experiência profissional estão mais aptos a incluir alunos com n.e.e.

42.A experiência profissional anterior facilita a inclusão de alunos com n.e.e.

10.Sinto que a minha experiência profissional anterior me ajuda a incluir os alunos com n.e.e. na sala de aula.

- **6.1. Cooperação professor do ensino regular e do professor de apoio na elaboração e implementação do P.E.I (parte II - itens 20, 24,33; parte III – itens 7 e 8)**

20.A elaboração e implementação dos programas educativos devem ser da exclusiva responsabilidade do professor de apoio.

24.A responsabilidade da elaboração e implementação dos programas educativos deve ser partilhada entre o professor titular da turma e o professor do apoio educativo.

33.A responsabilidade da elaboração e implementação dos programas educativos deve ser exclusiva do professor titular da turma.

7.Participei na elaboração do Programa Educativo Individual dos alunos com n.e.e. conjuntamente com o professor de apoio educativo.

8.Os objectivos do Programa Educativo Individual estão a ser implementados conjuntamente por mim e pelo professor de apoio educativo.

- **6.2. Papel do professor de apoio (parte II - itens 26, 27, 30 e 35)**

26.O professor de apoio educativo é um recurso importante dentro da sala de aula.

27.Os professores de apoio educativo são mais eficazes que os professores de educação regular no ensino de crianças com n.e.e.

30.O professor de apoio educativo dentro da sala de aula é um distractor, que dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

35.Os professores do ensino regular são eficazes para resolver as necessidades dos alunos com n.e.e., na sala de aula, sem ajuda do professor de apoio educativo

ANEXO IV
Resultados

Quadro 5: Estrutura Factorial (ACP com rotação *Varimax*) e Consistência Interna dos Factores Referentes à Escala das Ideias.

Item	F1	F2
5. Os alunos com n.e.e. têm mais sucesso se educados na sala de aula regular.	-.795	
3. Os alunos com n.e.e. adquirem maior competência se educados numa classe especial.	.701	
39. É desejável que os alunos com n.e.e. frequentem a sala de aula regular a tempo inteiro.	-.657	
6. A inclusão de alunos com n.e.e. numa turma regular prejudica frequentemente o rendimento dos restantes alunos.	.652	
7. As crianças com n.e.e., que não conseguem acompanhar o currículo “comum”, devem frequentar Instituições de Ensino Especial.	.640	
10. Os alunos com n.e.e. monopolizam o tempo do professor em detrimento dos outros alunos.	.621	
43. Os alunos com n.e.e. graves não devem frequentar a sala de aula regular.	.569	
1. Os alunos ditos “normais” beneficiam com a inclusão de colegas com n.e.e. na sua turma.	-.567	
16. É possível, que o professor do ensino regular consiga gerir o tempo da classe de forma proveitosa para todos os alunos.	-.560	
18. É desejável que os alunos com n.e.e. frequentem a sala de aula regular em tempo parcial.	.547	
4. Todos os alunos, incluindo os que têm n.e.e., podem ser educados na escola regular com os apoios e modificações necessários.	-.545	
17. A maioria das actividades desenvolvidas na sala de aula deve ser apropriada para as crianças com n.e.e.	-.526	
38. Todos os alunos com n.e.e. devem estar incluídos na sala de aula regular, independentemente da gravidade da sua problemática.	-.507	
31. A sala de apoio a tempo inteiro é o local adequado ao ensino dos alunos com n.e.e.	.476	
21. As crianças incluídas na sala de aula regular deveriam ter que atingir os objectivos mínimos do programa “comum”.	.464	
15. A inclusão de uma criança com n.e.e. na sala de aula promove nos colegas aceitação e compreensão das diferenças.	-.464	
47. Os aluno monopolizam o tempo do professor em detrimento do aluno com n.e.e.	.454	
27. Os professores de apoio educativo são mais eficazes que os professores de educação regular no ensino de crianças com n.e.e.	.448	
28. O Projecto Educativo da escola não deve incluir um plano de inclusão.		-.634
11. Um dos factores que promove uma inclusão favorável é a interligação escola – comunidade.		.608
14. A ligação entre a escola e a comunidade não beneficia a inclusão.		-.593
12. Não é necessário que os pais dos alunos com n.e.e. participem nas decisões escolares sobre os seus educandos.		-.586
13. Deve elaborar-se um Programa Educativo Individual adequado ao aluno, de acordo com a sua capacidade de aprendizagem.		.582
44. O trabalho em equipa (professores do ensino regular, professores do apoio educativo, pais...) facilita a inclusão de alunos com n.e.e.		.482
36. O tempo gasto em trabalho de equipa é pouco benéfico para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com n.e.e.		-.419
24. A responsabilidade da elaboração e implementação dos programas educativos deve ser partilhada entre o professor titular da turma e o professor do apoio educativo.		.407
19. Os pais dos alunos com n.e.e. devem participar em todas as fases do processo de decisão sobre o percurso escolar dos seus filhos.		.406
Coeficiente Alfa	.821	.643

Nota: Apenas os loadings superiores a .40 foram considerados.

Quadro 6: Estrutura Factorial (ACP com rotação *Varimax*) e Consistência Interna dos Factores Referentes à Escala das Práticas.

Item	F1	F2
13. Os pais dos alunos com n.e.e. da minha sala participam na implementação do Programa Educativo Individual dos filhos.	.814	
12. Os pais dos alunos com n.e.e. da minha sala participam na elaboração do Programa Educativo Individual dos filhos.	.807	
16. Na minha escola, é realizado trabalho em equipa (professor do ensino regular, professor de apoio, pais...) para planificar e tomar decisões acerca do processo educativo dos alunos com n.e.e.	.700	
14. Implementei a articulação com outros elementos da Comunidade Escolar, para além do professor de apoio, no cumprimento do Programa Educativo Individual.	.697	
8. Os objectivos do Programa Educativo Individual estão a ser implementados conjuntamente por mim e pelo professor de apoio educativo.	.662	
7. Participei na elaboração do Programa Educativo Individual dos alunos com n.e.e. conjuntamente com o professor de apoio educativo.	.641	
15. Implementei actividades em interligação com a comunidade na educação de alunos com n.e.e.	.528	
2. Sei como e onde recolher informação acerca de como incluir crianças com n.e.e. na sala de aula.		.843
1. Tenho as competências necessárias para ajudar os alunos com e sem n.e.e. a interagirem mutuamente, de forma positiva, na sala de aula.		.836
6. Sou capaz de lidar com a diferenciação curricular dentro da sala de aula.		.699
10. Sinto que a minha experiência profissional anterior me ajuda a incluir os alunos com n.e.e. na sala de aula.		.590
4. Consigo adaptar os materiais/actividades necessários para as crianças com n.e.e.		.521
9. Sinto que tenho tempo lectivo disponível para cumprir o currículo “comum” com os alunos e cumprir os objectivos definidos no Programa Educativo Individual dos alunos com n.e.e.		.519
Coefficiente Alfa	.833	.793

Nota: Apenas os loadings superiores a .40 foram considerados.

Quadro 7: Teste da Normalidade da Distribuição Relativamente às Variáveis em Estudo.

Variável	Kolmogorov-Smirnov		
	Valor	df	sig.
Escala das Ideias: Inclusão Total	.06	134	.20*
Escala das Práticas: Global	.10	134	.00
Sub-escala Articulação entre os vários Agentes envolvidos no Processo de Inclusão	.09	134	.00
Sub-escala Competência dos Professores	.06	134	.20*
Anos de Experiência em Inclusão	.17	134	.00
Idade dos Professores	.18	134	.00

Quadro 14: Factores Referidos pelos Professores como Relevantes para o Insucesso da Inclusão.

Factores de insucesso na inclusão	<i>n</i>
Factores microssistémicos	
Falta de formação específica	12
Mau comportamento da criança com NEE	2
Presença prejudicial do professor de apoio dentro da sala	1
Falta de experiência por parte do professor do ensino regular	1
Dificuldade em integrar os alunos com NEE na turma	1
Factores mesossistémicos	
Falta de colaboração com a família	7
Dificuldade em preparar conjuntamente as actividades (professor do ensino regular e professor de apoio)	5
Falta de promoção de uma interligação escola-comunidade	4
Factores macrosistémicos	
Escassez de tempo lectivo para cumprir ambos os currículos	14
Pouco tempo para os alunos por parte do professor de ensino especial	11
Fracos recursos materiais	11
Existência de poucos professores e técnicos especializados	10
Turma muito grande	10
Turma com diferentes níveis de escolaridade	10
Muito trabalho burocrático	5
Número excessivo de alunos com NEE na turma	2
Falta de auxiliares (tarefeira)	1
Falta de colaboração entre as escolas e as entidades que legislam sobre educação	1